

S2-aikuisopiskelijat selko- ja yleiskielisen oppikirjatekstin lukijoina

Sonja Vasile

Maisterintutkielma

Suomen kielen ja suomalais-ugrilaisten
kielten ja kulttuurien maisteriohjelma

Suomen kieli

Humanistinen tiedekunta

Helsingin yliopisto

Toukokuu 2021

Tiivistelmä

Tiedekunta: Humanistinen tiedekunta

Koulutusohjelma: Suomen kielen ja suomalais-ugrilaisten kielten ja kulttuurien maisteriohjelma

Opintosuunta: Suomen kieli

Tekijä: Sonja Vasile

Työn nimi: S2-aikuisopiskelijat selko- ja yleiskielisen oppikirjatekstin lukijoina

Työn laji: Maisterintutkielma

Kuukausi ja vuosi: Toukokuu 2021

Sivumäärä: 53 + 3

Avainsanat: suomen kieli, suomi toisena kielenä, S2, selkokieli, luetun ymmärtäminen

Säilytyspaikka: Helsingin yliopiston Kaisa-talon kirjasto

Muita tietoja:

Tiivistelmä:

Tutkielmassa tarkastellaan, miten eri kielitaitotasolla olevat S2-aikuisopiskelijat ymmärtävät historian oppikirjatekstiä, joka on kirjoitettu yleis- ja selkokielellä. Tavoitteena on luetun ymmärtämisen kysymysten avulla selvittää, miten S2-opiskelijat pärjäävät tekstin pohjalta tehdyissä monivalintakysymyksissä ja onko yleis- ja selkokielisten tekstiosuuksien ymmärrettävyydessä eroa.

Tutkielma yhdistää tekstintutkimusta ja lukemisen tutkimusta. Lisäksi tutkimuskysymyksiin vastaamisessa käytetään monimenetelmäisiä keinoja: yleis- ja selkotekstin vertailevaa tekstianalyysia, kyselyä ja strukturoitua ryhmähaastattelua. Tutkimukseen osallistui yhteensä 33 S2-opiskelijaa A2-, B1- ja B2-kielitaitotasolta. Opiskelijat vastasivat yleis- ja selkokielisten tekstiosuuksien pohjalta tehtyihin kysymyksiin, minkä lisäksi heitä haastateltiin ryhmähaastatteluissa. Osa monivalintakysymyksistä mittasi sanaston ymmärtämistä, osa myös päättelykykyä.

Tutkimuksesta käy ilmi, että monivalintakysymykset olivat selvästi vaikeampia A2-tason kuin B-tason opiskelijoille. A2-tason opiskelijat vastasivat useammin oikein selkokielisten osuuksien pohjalta tehtyihin kysymyksiin, ja B1-tasollakin selkokielestä näytti olevan hyötyä. Sen sijaan B2-tason opiskelijat pärjäsivät hieman paremmin yleiskielisten osuuksien pohjalta tehdyissä kysymyksissä. Lisäksi A2-tasolla tuli enemmän oikeita vastauksia pelkästään sanaston ymmärtämistä mittaaviin kysymyksiin, kun taas erityisesti B2-tasolla päättelykykyä vaatineet kysymyksetkään eivät tuottaneet ongelmia.

Tulokset heijastavat Selkokeskuksen arviota siitä, että selkokieli hyödyttää erityisesti A1–B1-tasolla olevia kielenoppijoita. Tuloksista on myös nähtävissä pinta- ja syvätason lukemisen strategiat: suuri osa alkeistasolla olevista opiskelijoista pystyi vastaamaan vain kysymyksiin, joihin teksti antoi selkeästi oikean vastauksen. B2-tason ja jotkut B1-tason opiskelijat pystyivät tämän lisäksi myös päättämään asioiden välisiä yhteyksiä ja ymmärtämään sellaista, mitä tekstissä ei sanottu eksplisiittisesti.

Aiheesta tarvitaan vielä paljon lisätutkimusta. Erityisen kiinnostavaa olisi tutkia esimerkiksi sitä, mitkä konkreettiset tekijät selkotekstissä ovat S2-lukijoille vaikeita ja miten lukutaito ensikielellä vaikuttaa toisella kielellä lukemiseen.

Sisällys

1 Johdanto.....	1
1.1 Tutkimuskysymykset	2
1.2 Tutkimuksen rakenne.....	2
2 Viitekehys.....	3
2.1 Selkokieli	3
2.1.1 Selkokielen asema ja käyttäjäryhmät Suomessa	4
2.1.2 Selkokielen tutkimus	6
2.2 Toisella kielellä lukeminen.....	8
2.3 Luetun ymmärtämisen strategioista	12
3 Tutkimusmenetelmät ja aineisto.....	13
4 Analyysi.....	17
4.1 Vertaileva tekstianalyysi.....	17
4.2 Lukutestin analyysi	26
4.2.1 Monivalintakysymykset.....	26
4.2.2 S2-opiskelijoiden vastaukset	30
4.3 Ryhmähaastattelut.....	35
5 Johtopäätökset.....	40
6 Lopuksi.....	42
Aineistolähteet	45
Lähteet.....	45
Liite 1: Lukutesti	

1 Johdanto

Vieraskielisten osuus on jatkanut kasvuaan Suomessa 1990-luvulta lähtien, ja vuoden 2019 lopussa maassamme asui yli 412 600 henkilöä, jotka puhuvat äidinkielenään jotakin muuta kuin suomea, ruotsia tai saamea (Tilastokeskus 2020). Tässä joukossa on runsaasti henkilöitä, joiden suomen kielen taito ei yllä tasolle, jolla pystyy vaivatta ymmärtämään yleiskielistä tekstiä ja informaatiota. Vieraskielisten määrän kasvaessa kielellinen ja viestinnällinen saavutettavuus nouseekin yhä tärkeämmäksi kysymykseksi.

Saavutettavuuden edistämiseksi Suomessa on jo 1970-luvulta alkaen kehitetty selkokieltä, joka on tarkoitettu ensisijaisesti apuvälineeksi erityisryhmille (Kulkki-Nieminen – Leskelä 2012: 545; Leskelä 2019: 85). Nykyään yksi selkokielen suurimmista kohderyhmistä ovat vieraskieliset eli kielenoppijat, jotka voivat saada apua selkokielestä erityisesti silloin, kun heidän kielitaitonsa ei vielä riitä yleiskielisten tekstien tai muun yleiskielisen viestinnän ymmärtämiseen. Kohderyhmän merkittävyys tulee ilmi esimerkiksi siinä, että arkipäivisin televisiossa esitettävät Ylen selkokieliset uutiset, ja erityisesti niiden verkkosivut, on suunnattu pääasiassa kielenoppijoille.

Kandidaatintutkielmassani (Vasile 2019) tutkin yhden vieraskielisen suomen kielen aikuisoppijan avulla, miten hän ymmärtää ensinnäkin kolmea selkokielistä uutistekstiä ja toiseksi yleiskielistä uutistekstiä verrattuna sen pohjalta tehtyyn selkokieliseen versioon. Tutkielmassa kävi ilmi, että vaikka yleiskielinen teksti oli informanttilleni lähes mahdoton ymmärtää, selkokielisetkään tekstit eivät olleet helppoja. Ymmärtämisongelmia selkoteksteissä aiheuttivat erityisesti sijamuodot, sanavartalon sisäinen vaihtelu ja suomalaisen yhteiskuntaan kiinteästi liittyvät sanat. Sen sijaan sanojen toisto ja kansainväliset lainasanat helpottivat tekstin ymmärtämistä.

Tässä maisterintutkielmassa laajennan kandidaatintutkielmani näkökulmaa: analysoin yleis- ja selkokielisen oppikirjatekstin kieltä, minkä lisäksi tarkastelen selkokieltä useamman informantin avulla. Yksittäisten sanojen ja kielen rakenteiden sijaan keskityn erityisesti siihen, miten eri kielitaitotasolla olevat opiskelijat ymmärtävät selkokielistä tekstiä kokonaisuutena verrattuna yleiskieliseen tekstiin.

1.1 Tutkimuskysymykset

Tarkastelen tutkielmassani yleis- ja selkokiehisen oppikirjatekstin eroavaisuuksia ja sitä, miten suomea toisena kielenään (S2) puhuvat aikuisopiskelijat ymmärtävät yleis- ja selkokiehlistä tekstiä. Tutkimuskysymykset ovat seuraavat:

- 1) Millaisia kielehllisiä eroja yleis- ja selkokiehliessä historian oppikirjatekstissä on?
- 2) Miten S2-oppijat ymmärtävät selkokiehlistä tekstiä verrattuna yleiskieliseen tekstiin?
- 3) Miten S2-oppijat kokevat selkokiehliisen tekstin verrattuna yleiskieliseen tekstiin?

Tutkimukseni on monimenetelmäinen, sillä käytän tutkimuskysymyksiin vastaamiseen erilaisia lähestymistapoja: tekstianalyysia, kyselyä ja ryhmähaastattelua. Lisäksi tutkimuksessani on vahvasti vertaileva ote. Ensinnäkin vertailen yleis- ja selkokiehliisen oppikirjatekstin kielehllisiä piirteitä. Toiseksi vertailen S2-aikuisopiskelijoiden avulla sitä, miten tekstit eroavat ymmärrettävyyden suhteen ja sitä, millaisia eroja A- ja B-kielitaitotasoihlla olevien opiskelijoiden välillä on tekstien ymmärtämisessä.

1.2 Tutkimuksen rakenne

Luvussa 2 kerron tutkimuksen viitekehysten. Luvussa 2.1 avaan selkokiehlien määritelmää ja käyttäjäryhmiä. Esittelen myös oman tutkimukseni kannalta oleehllisiä selkokiehlien tutkimuksia, jotka käsittelevät selkokiehltä toisen kielen puhujan näkökulmasta. Sen jälkeen luvussa 2.2 kerron lukemisen tutkimuksen eri suuntauksista ja toisella kielehllä lukemisesta, minkä jälkeen luvussa 2.3 avaan luetun ymmärtämisen erilaisia strategioita.

Luvussa 3 esittelen tutkimuksen aineiston ja selitän, miten se on kerätty. Lisäksi kerron tutkimuksen tutkimusmenetelmät.

Luvussa 4 vastaan tutkimuskysymyksiini. Luvussa 4.1 keskityn ensimmäiseen tutkimuskysymykseen eli analysoin yleis- ja selkokiehlistä aineistotekstiä vertailevan tekstianalyysin keinoin. Luvussa 4.2 vastaan toiseen tutkimuskysymykseen, eli miten tutkimukseen osallistuneet S2-oppijat ymmärtävät selkokiehlistä tekstiä suhteessa yleiskieliseen tekstiin. Vastaan tutkimuskysymykseen vertailemalla eri kielitaitotasoihlla olevien opiskelijoiden monivalintakysymysten vastauksia. Lopuksi luvussa 4.3 vastaan kolmanteen tutkimuskysymykseen siitä, miten S2-oppijat kokevat selkokiehliisen tekstin yleiskieliseen

verrattuna. Tätä analysoin minun ja opiskelijoiden välisissä ryhmäkeskusteluissa nousseiden huomioiden ja kommenttien kautta.

Luvussa 5 kokoan tutkimustuloksia, minkä jälkeen luvussa 6 pohdin niiden luotettavuuteen vaikuttavia tekijöitä. Esitän myös jatkotutkimusaiheita tutkimukseni pohjalta.

2 Viitekehys

2.1 Selkokieli

Selkokieli on yksinkertaistettu kielimuoto, joka on tarkoitettu henkilöille, joilla on vaikeuksia lukea tai ymmärtää yleiskielistä tekstiä tai puhetta. Vaikeudet voivat johtua esimerkiksi vammasta, sairaudesta tai kielitaidon puutteesta. (Leskelä 2019: 93, 97.) Selkokieli voi olla sekä puhuttua että kirjoitettua, mutta tässä tutkimuksessa keskitytään vain kirjoitettuun selkokieleen. Arkikielessä selkokielellä voidaan tarkoittaa myös selkeää yleiskieltä, mutta varsinaisesti selkokielellä tarkoitetaan kuitenkin nimenomaan erityisryhmille suunnattua kielimuotoa (Kulki-Nieminen – Leskelä 2012: 547), joka on tämän tutkimuksen kohde.

Selkokielen ohjeistukset liittyvät sanastoon, kielen rakenteisiin ja tekstikokonaisuuteen, ja kaikkia näitä osa-alueita tarkastellaan tekstin lukijan näkökulmasta. Tekstikokonaisuuden tasolla huomio tulisi kiinnittää esimerkiksi aiheen valintaan, konkretiaan ja informaation määrään. Sanastotasolla ohjeistetaan käyttämään finiittiverbejä ja mahdollisimman yleistä ja konkreettista sanastoa, selittämään vaikeita sanoja ja välttämään pitkiä yhdyssanoja ja kielikuvia. Rakennetasolla pitäisi käyttää esimerkiksi lyhyitä lauseita ja suoraa sanajärjestystä sekä välttää lauseenvastikkeita ja partisiippeja. (Leskelä 2019: 116–118, 131–135, 138–139, 143, 147, 151.) Alla olevat esimerkit havainnollistavat eroja yleis- ja selkokielen välillä. Esimerkki 1 on yleiskielinen, esimerkki 2 on selkokielen.

(1) Saat korvausta lääkkeistä, kliinisistä ravintovalmisteista ja perusvoiteista, jotka on määrätty reseptillä sairautesi hoitoon, ja joille on vahvistettu korvattavuus. – Lääkekorvauksissa on 50 euron kalenterivuosi-kohtainen alkuomavastuu. Maksat lääkkeesi kokonaan itse alkuomavastuun täyttymiseen saakka. Vasta tämän jälkeen saat lääkekorvausta ostamistasi valmisteista. (Kela 2021a.)

(2) Kela voi maksaa korvausta reseptilääkkeistä, jotka lääkäri tai sairaanhoitaja on määrännyt sairautesi hoitoon. Korvausta maksetaan sen jälkeen, kun alkuomavastuu on täyttynyt. Alkuomavastuu on 50 euroa vuodessa. Kela ei maksa korvausta kaikista lääkkeistä. (Kela n.d.)

Yleiskielisen esimerkin 1 perfektimuotoiset passiivisivulauseet *jotka on määrätty reseptillä sairautesi hoitoon ja joille on vahvistettu korvattavuus* ilmaistaan esimerkissä 2 aktiivimuodossa: ensimmäisessä sivulauseessa tekijänä on *lääkäri tai sairaanhoitaja*, toisessa sivulauseessa *Kela*. Lisäksi ehdollisuutta ilmaistaan esimerkeissä eri tavoin. Esimerkin 1 toisessa virkkeessä kaksi alisteista *joka*-sivulauseetta kertovat ehdot korvausten saamiselle. Selkoesimerkissä 2 tämä ilmaistaan alisteisen *joka*-sivulauseen lisäksi *voida*-finiittiverbillä (*Kela voi maksaa korvausta – –*) ja kieltolauseella (*Kela ei maksa korvausta kaikista lääkkeistä*). Esimerkin 2 *reseptilääkkeistä* on esimerkissä 1 ilmaistu huomattavasti yksityiskohtaisemmin: *lääkkeistä, klinisistä ravintovalmisteista ja perusvoiteista, jotka on määrätty reseptillä*. Lisäksi esimerkissä 2 puhutaan vain lääkkeistä, mutta esimerkissä 1 niihin viitataan myös sanalla *valmiste*. Esimerkin 1 ilmaisu *50 euron kalenterivuosisuoritus* on esimerkissä 2 korvattu lausekkeella *50 euroa vuodessa*, ja siitä on poistettu kolmiosainen yhdyssana *kalenterivuosisuoritus*. Lisäksi esimerkissä 2 ei ole partisiippeja, kun taas esimerkissä 1 on monikollinen -mA-partisiippi *ostamistasi*. Toisaalta esimerkissä 2 on joitakin selkokielen ohjeistusten vastaisia verbimuotoja, kuten passiivi (*maksetaan*) ja perfekti (*on määrännyt, on täyttynyt*).

2.1.1 Selkokielen asema ja käyttäjäryhmät Suomessa

Selkokieltä alettiin Suomessa kehittää 1970-luvun lopussa, ja ensimmäiset selkokielliset aineistot julkaistiin 1980-luvun alussa. Aluksi selkokieltä tehtiin etupäässä kehitysvammaisille henkilöille, mutta pian sen huomattiin hyödyttävän myös muita, joilla on kielellisiä vaikeuksia. Suomenkieliseen selkokieleen otettiin mallia erityisesti Ruotsista, mutta yhteistyötä on tehty myös muiden Pohjoismaiden kanssa. Viime vuosina yhteistyökumppaneiksi ovat nousseet myös jotkin Keski-Euroopan maat ja erityisesti Saksa, jossa selkokielen tutkimusta tehdään tällä hetkellä eniten maailmassa. (Leskelä 2019: 85–86, 90–91.)

Selkokieltä hyödynnetään ympäri maailmaa, mutta maiden välillä on eroja esimerkiksi tavoitteissa ja selkokielen määrittelyssä. Selkokielen edistäminen on saanut lisäpontta YK:n vammaissopimuksesta, jonka on esimerkiksi Keski-Euroopassa tulkittu velvoittavan pitämään selkokieli mukana lainsäädännössä. Sopimus tuli Suomessa voimaan

vuonna 2016. (Selkokeskuksen toimenpideohjelma 2019: 16.) Vuoden 2021 aikana julkaistaan Easy Language in Europe -teos, jossa on mukana suuri määrä eurooppalaisia selkokielen asiantuntijoita kertomassa selkokielen tilanteesta ja tutkimuksesta kukin oman kotimaansa näkökulmasta (Leskelä 2020).

Suomenkielisen selkokielen asiantuntijakeskus on Selkokeskus, joka muun muassa edistää selkokieltä tarvitsevien oikeuksia, kehittää selkokieltä ja myöntää julkaisuille selkotunnuksia. Se myös julkaisee Selkosanomat- ja LL-Bladet-lehtiä. Ruotsinkielistä selkokieltä Suomessa edistää LL-Center. (Leskelä 2019: 264–265.) Lisäksi Selkokeskus ajaa selkokielen aseman vahvistamista ja lakisääteistä tunnustamista, joka takaisi kielellisesti syrjäytymisvaarassa oleville oikeuden saada tietoa ymmärrettävässä muodossa (Selkokielen toimenpideohjelma 2019: 3).

Selkokieli voidaan jakaa vaikeustason mukaan helppoon, perustason ja vaativaan selkokieleen. Helpon selkokielen kohderyhmää ovat henkilöt, joiden lukutaito on heikko tai jotka eivät osaa lukea lainkaan. Perusselkokieli on yleistaso, jota yleensä tavoitellaan esimerkiksi selkokielisissä viranomaisteksteissä. Vaativaa selkokieltä taas voivat yleensä lukea ne, joiden lukemisvaikeudet ovat lieviä. Vaikeustasojen määrittelyyn kuitenkin liittyy paljon avoimia kysymyksiä esimerkiksi siitä, miten tiukkoja määrittelyiden pitäisi olla ja pitäisikö määrittelyssä huomioida myös kielen ulkopuolisia seikkoja, kuten visuaaliset tekijät tai lukutilanne. (Leskelä 2019: 160–161.)

Selkotehti voidaan ajatella jo olemassa olevan tekstilajin alalajina, eikä selkoistuksen tarkoituksena yleensä ole muuttaa lähtötekstin lajipteiteitä tai funktiota. Asiatehtit, siis myös selkokieliiset, jaetaan kolmeen eri tekstilajiin: mediateksteihin, informatiivisiin tehteihin ja kaunokirjallisiin tehteihin. (Kulki-Nieminen – Leskelä 2012: 549–550.) Tämän tutkimuksen aineiston tehtit ovat peräisin oppikirjasta, minkä vuoksi ne ovat informatiivisia eli tietoa antavia tehtejä. Lisäksi selkokieliiset tehtit voidaan jakaa kahteen ryhmään sen mukaan, ovatko ne suoraan selkokielellä kirjoitettuja vai alkuperäistehtistä selkokielelle muokattuja (Uotila 2012: 9). Tämän tutkimuksen selkokieliinen teksti edustaa jälkimmäistä ryhmää, eli se on muokattu selkokielelle yleiskielisen tehtin pohjalta.

Selkokieltä tarvitsee Suomessa noin 650 000–750 000 henkilöä eli noin 11–14 % koko väestöstä (Juusola 2019: 3). Selkokielen käyttäjät jaetaan kolmeen ryhmään sen perusteella, mistä heidän kielelliset vaikeutensa johtuvat. Ensimmäiseen ryhmään kuuluvat henkilöt, joilla vaikeudet johtuvat synnynnäisistä neurobiologisista syistä, esimerkiksi kehitysvammasta tai lukivaikeudesta. Näillä henkilöillä selkokielen tarve on pysyvä. Toiseen ryhmään kuuluvat henkilöt, joiden kielelliset taidot ovat heikentyneet elinaikana esimerkiksi

muistisairauden tai afasian vuoksi. Kolmannen ryhmän muodostavat kielenoppijat eli henkilöt, joiden ensikieli ei ole suomi. Suurin osa tämän ryhmän edustajista on maahanmuuttajia, mutta mukana voi olla myös esimerkiksi viittomakielisiä ja ruotsinkielisiä henkilöitä. Tämän ryhmän edustajilla selkokielen tarve ei yleensä ole pysyvä, mutta tarpeeseen ja sen pysyvyyteen voivat vaikuttaa muun muassa ikä ja lukutaidon taso ensikielellä. (Leskelä 2019: 97–102.)

Kielenoppijoita, jotka voisivat hyötyä selkokielestä, on arvioitu olevan Suomessa noin 190 000. Heidän kohdallaan selkokielestä arvioidaan olevan eniten hyötyä A1–B1-taitotasoilla eli kielenoppimisen alkuvaiheilla. (Juusola 2019: 13–14.) Selkokielessä kielenoppijoita erityisesti hyödyttäviä piirteitä ovat muun muassa sanojen selittäminen ja tavallisimpien taivutusmuotojen käyttäminen (Leskelä 2019: 101).

Selkokieltä voidaan käyttää esimerkiksi kielenopetuksessa opetuksen apuna (Selkokeskus 2016), ja esimerkiksi peruskouluun on saatavilla selkokielisiä oppikirjoja. Selkokielen hyödyntämistä kielenoppijoilla on kuitenkin kritisoitu siitä, ettei selkokieli anna realistista kuvaa opittavasta kielestä eikä altista oppijoita sellaisille kielen rakenteille, jotka heidän olisi tarkoitus kuitenkin oppia jossain vaiheessa (Ross – Long – Yano 1994: 3). Selkokieliset tekstit voivat siis olla kätevä apuväline jonkin aikaa, mutta ne eivät pidemmän päälle auta kielenoppijoita yltämään tasolle, jolla he voisivat ymmärtää yleiskielisiä oppikirja- ja tietotekstejä (Tukia – Aalto – Mustonen 2007: 32). Rapatti (2008: 70) taas on kritisoinut selkotekstejä siitä, etteivät ne sosiaalista S2-oppijoita samanlaisiin tekstikäytänteisiin kuin yleiskieliset tekstit, koska selkotestit sisältävät yleensä vain ydinsisällön alkuperäisistä teksteistä. Toisaalta helpotetun kielen tarkoitus on kuitenkin antaa kaikille mahdollisuus lukea tekstejä, joita he eivät voisi ymmärtää yleiskielellä, mikä siis toteuttaa kielellisen saavutettavuuden periaatetta.

2.1.2 Selkokielen tutkimus

Selkokielen tutkimus on Suomessa edelleen melko tuore ala, ja tähän asti selkokielen kehittäminen on perustunut enemmän kokemuksiin kuin tutkimuksiin. Selkokeskuksen mukaan tieteellistä tutkimusta esimerkiksi selkokielen yhteiskunnallisista vaikutuksista ja merkityksestä käyttäjille on edelleen liian vähän. (Selkokeskuksen toimenpideohjelma 2019: 16–17.) Selkokieltä on alettu tutkia perusteellisemmin vasta 2010-luvulla, vaikka varhaisimmat opinnäytetyöt sijoittuvatkin jo 1990-luvulle. Suurin osa selkokielen tutkimuksesta on toistaiseksi keskittynyt kirjoitettuun selkokieleen. Tutkimusta on tehty erityisesti kirjoitetun selkokielen kielellisistä piirteistä, mutta eri käyttäjäryhmien käyttökokemuksia on toistaiseksi tutkittu paljon vähemmän. (Selkokeskus 2020a.)

S2-puhujien näkökulmasta selkokieltä on alettu tutkia vasta viime vuosina, kun kielenoppijoista on tullut yksi suurimmista selkokielen käyttäjäryhmistä. Katriina Rapatti (2008) on vertaillut autenttisen tekstin, selkotekstin ja elaboroidun tekstin ymmärrettävyyttä S2-oppilailla. Elaboroitu teksti tarkoittaa tekstiä, josta ei ole karsittu vaikeita sanoja tai rakenteita, vaan jossa ne selitetään lukijalle esimerkiksi synonyymeilla ja kuvauksilla. Näin pyritään rakentamaan vuorovaikutustilanne lukijan ja tekstin välille. Rapatin tutkimuksessa oppilaat ymmärsivät parhaiten elaboroitua tekstiä, kun selkoteksti jopa heikensi ymmärtämistä.

Toisaalta Rapatin saamista tuloksista poikkeavia tuloksia ovat saaneet Michael H. Long, Steven Ross ja Yasukata Yano (1994) tutkimuksessaan, jossa he mittasivat englanninkielisen elaboroidun ja selkoistetun tekstin ymmärrettävyyttä japanilaisilla opiskelijoilla. Tutkimuksessa kävi ilmi, että opiskelijat ymmärsivät parhaiten selkotekstiä, vaikka ero elaboroidun tekstin ymmärtämiseen olikin pieni. Silti myös Longin, Rossin ja Yanon mukaan elaboroidut tekstit ovat ymmärtämisen helpottamisen kannalta yhtä tehokkaita kuin selkotekstit. He pitivät ansiona sitä, että vaikeiden sanojen poistamisen sijaan elaboroituihin teksteihin voidaan jopa lisätä sanoja ja lauseita helpottamaan sanojen merkitysten hahmottamista kontekstin avulla. (Ross ym. 1994: 5.)

Laura Kananen ja Sara Tuisku (2014) ovat tutkineet, millaista tietoa antavaa tekstiä aikuiset alkeistason S2-opiskelijat ymmärtävät parhaiten. Kananen ja Tuisku luetuttivat opiskelijoilla yhden tekstin pohjalta tehdyt neljä eri versiota: lähes autenttisen tekstin, dialogimuotoisen videon, itse luetun selkotekstin ja ääneen luetun selkotekstin. Heidän tutkimuksensa mukaan opiskelijat pitivät helpoimpana videota ja sen jälkeen ääneen luettua selkotekstiä, mutta ymmärtämistä vaikeutti erityisesti sanastovaraston puutteellisuus.

Sonja Dahlgren (2019) taas on tutkinut selkokielisten viranomaistekstien rakenteiden ymmärrettävyyttä S2-oppijoiden näkökulmasta. Tutkimuksessa selvisi, että tietyt suomen kielen rakenteet ovat S2-oppijoille vaikeita, mutta tekstin ymmärtämistä hankaloittivat myös kulttuurisidonnaiset sanat sekä sidossanat, joita käytetään melko paljon syntyperäisille suomen puhujille tarkoitetussa selkokielessä.

Mervi Kastari on tarkastellut aikuisten S2-opiskelijoiden kokemuksia selkoistetusta kaunokirjallisuudesta sekä kielenoppimisen (2019) että kirjallisuuden tulkitsemisen (2020) näkökulmasta. Kielenoppimiseen liittyen opiskelijat mainitsivat oppineensa selkokirjallisuuden avulla erityisesti sanastoa, kielenkäyttöä ja kielen rakenteita, kuten possessiivisuffikseja, rektioita ja sijapäätteitä.

Keskeisessä roolissa edellä mainituissa tutkimuksissa on sanasto. Sanavarasto tai sen puutteellisuus vaikuttaa olevan ratkaiseva tekijä siinä, miten hyvin kielenoppijoiden on

mahdollista ymmärtää selkokieltä. S2-oppijat voisivatkin hyötyä erityisesti heille kohdennetusta selkokielestä, jota on muokattu heidän kielellisten tarpeidensa mukaan. Myös Saksassa on saatu kielenoppijoille suunnatun selkokielen tutkimuksista samanlaisia tuloksia: helpotettu kieli kyllä hyödyttää kielenoppijoita, mutta siinä ei silti tulisi käyttää kaikkia yleisen selkokielen piirteitä (Dahlgren 2019: 326).

Tutkimusta siitä, mitkä sanastolliset tekijät helpottavat tai vaikeuttavat selkotehtäviä juuri kielenoppijoiden kohdalla, tarvitaan kuitenkin vielä runsaasti lisää. Silti joitakin viitteitä tällaisista tekijöistä on jo: kuten omasta kandidaatintutkielmastani (Vasile 2019), myös Dahlgrenin (2019) tutkimuksesta tulee ilmi, että muun muassa suomalaisen kulttuuriin liittyviä sanoja voisi olla tarpeellista selittää kielenoppijoille enemmän.

2.2 Toisella kielellä lukeminen

Toisella kielellä lukeminen tarkoittaa lukemista muulla kuin lukijan ensikielellä¹. Kielentutkimuksessa erotetaan usein toisistaan *toinen kieli* ja *vieras kieli*. *Toinen kieli* opitaan vuorovaikutuksessa kielen natiivipuhujien kanssa ympäristössä, jossa se on valtakieli. *Vieras kieli* taas opitaan ympäristössä, jossa se ei ole valtakieli. (Alderson ym. 2015: 71.) Yleensä vieras kieli opitaan koulussa: esimerkiksi englantia ja saksaa opetetaan suomalaisissa kouluissa vieraina kielinä. Tässä tutkimuksessa näiden termien välinen ero ei kuitenkaan ole oleellinen, koska tutkimuksen kohteena on ylipäänsä ei-ensikielisten suomen puhujien luetun ymmärtäminen². Tästä tulen viittaamaan sekä toiseen että vieraaseen kieleen kansainvälisessä tutkimuksessa käytetyllä lyhenteellä *L2 (second language)*. Tarkoitan L2-lyhenteellä siis oppimisympäristöstä riippumatta sellaista kieltä, joka ei ole henkilön ensikieli.

Suppean määritelmän mukaan lukeminen tarkoittaa kykyä ymmärtää ja tulkita tekstistä saatua tietoa (Grabe – Stoller 2020: 5), mutta tosiasiaa lukemisen määritelmä ja siihen vaikuttavat erilaiset tekijät ja prosessit ovat kiistellyjä (Alderson ym. 2015: 69). Lukemisen tutkimuksen suuntaukset voidaan karkeasti jakaa kognitiiviseen, sosiokognitiiviseen ja sosiaaliseen suuntaukseen. Suuntaukset eroavat toisistaan muun muassa siinä, miten ne suhtautuvat lukemiseen käsitteenä ja millaisena ne näkevät yksilön roolin lukemisessa. (Pitkänen-Huhta 1997: 191–192.)

¹ *Äidinkieli*-termin monitulkintaisuudesta johtuen käytän tässä tutkimuksessa termiä *ensikieli*.

² Alderson ym. (2015: 71) huomauttavat, että toisella ja vieraalla kielellä lukemisessa voi olla eroavaisuuksia esimerkiksi siinä, millaisia vaikeuksia niissä voi esiintyä. Tässä tutkimuksessa nämä eroavaisuudet jätetään kuitenkin huomioimatta.

Kognitiivisessa suuntauksessa ajatellaan lukemisen olevan universaali prosessi, joka säilyy samanlaisena tilanteesta riippumatta. Suuntauksessa lukeminen nähdään yksilön sisäisenä prosessina ja teknisenä taitona, joka koostuu erilaisista palasista. Näitä palasia voi opettaa tai tutkia erillisinä, ja kielitaidon kehittyessä niitä voi liittää toisiinsa. Tilanteen tai ympäristön ei katsota vaikuttavan lukemiseen, minkä vuoksi sen ajatellaan olevan yleistettävissä ja objektiivisesti tutkittavissa. Kognitiivisessa suuntauksessa tarkastellaan usein yksilön sisäisiä prosesseja, joita ovat tekstin kielelliseen muotoon liittyvät havaintoprosessit sekä lukijan kieli- ja maailmantietoon liittyvät kognitiiviset prosessit. (Pitkänen-Huhta 1997: 193, 196–197.) Etenkin angloamerikkalaiset tutkimukset toisella kielellä lukemisesta ovat perustuneet vahvasti kognitiiviseen suuntaukseen (Valtanen 1998: 1).

Kognitiivista suuntausta täydentää sosiokognitiivinen suuntaus. Sen perusajatukset ovat samankaltaisia kuin kognitiivisessa suuntauksessa, mutta sosiokognitiivinen suuntaus ottaa huomioon myös ympäristötekijöiden ja tilanteen vaikutukset lukemiseen. Lukemista siis pidetään tilanteiden mukaan vaihtelevana tapahtumana, joka ei riipu vain yksilön ominaisuuksista. Lukemisen ei ajatella olevan universaali taito eikä näin ollen aina yleistettävissä oleva tutkimuskohde. (Pitkänen-Huhta 1997: 193, 197.)

Kahdesta edellisestä suuntauksesta poikkeaa selvästi sosiaalinen suuntaus. Siinä lähdetään ajatuksesta, jossa kieli on yksilöiden välistä sosiaalista toimintaa, ja näin ollen myöskään lukeminen ei ole yksilön taito vaan tilanteiden ja kulttuuriympäristöjen mukaan vaihteleva käytänne. Ihmiset joutuvat usein osaksi erilaisia käytänteitä, minkä vuoksi yksittäistä lukutapahtumaakin tulisi aina tarkastella osana laajempaa sosiaalista ja kulttuurillista ympäristöä. (Pitkänen-Huhta 1997: 193, 197–198.)

Siinä missä ensikielellä lukemista on tutkittu suhteellisen paljon ja kauan, L2-lukemisen tutkimus on vielä melko uutta ja vakiintui omaksi alakseen vasta 1980-luvulla. Siksi L2-lukemisen tutkimuksessa on pitkään käytetty teorioita, jotka kehitettiin alun perin L1-lukemiseen. Tämä ei ole täysin ongelmaton, sillä kyseessä on kaksi osittain erilaista ilmiötä. Ensinnäkin L1-tutkimuksessa lähdetään usein siitä, että lukija hallitsee kielen, jolla hän lukee, mutta tämä ei monesti päde L2-tutkimuksessa lainkaan. (Alderson ym. 2015: 70.) Lisäksi L1-lukemiseen vaikuttaa vain yksi kieli, kun L2-lukemiseen vaikuttaa (vähintään) kaksi kieltä (Koda 2007: 1).

L2-lukeminen eroaa L1-lukemisesta myös siinä, millaisista lähtökohdista lukeminen aloitetaan. Kun lapsi alkaa lukea ensikieltään, hän puhuu ja ymmärtää sitä jo entuudestaan. Kielen opetteluun sijaan hän siis opettelee tunnistamaan jo valmiiksi osaamiaan sanoja ja rakenteita tekstistä. L2-oppijalla tilanne on usein päinvastainen: hän osaa kyllä lukea

mutta ei L2-kieltä, minkä lisäksi hän alkaa usein samaan aikaan opetella sekä lukemaan että ylipäättään puhumaan ja ymmärtämään L2-kieltä. L1-lukijalle lukemaan oppiminen on siis yleensä pienempi urakka, koska hänellä on jo valmiiksi laaja sanavarasto ja tuntemusta ensikielensä kieliopista. Toisaalta L2-lukijalla voi olla L1-lukijaa enemmän tietämystä teksteistä – hänen pitää vain oppia ymmärtämään niitä myös toisella kielellään. (Alderson ym. 2015: 6–7, 69; Nieminen ym. 2011: 106.)

Kun L2-lukija opettelee ja oppii lukemaan toisella kielellään, lukemisen sujuvuus on etenkin alussa täysin erilaista kuin L1-lukijalla. Tämä johtuu siitä, että sujuva lukeminen edellyttää nopeaa ja automaattista sanojen tunnistamista sekä kykyä jäsentää lauseita. Lauseenjäsenitys auttaa muun muassa ymmärtämään sanojen merkityksen lauseyhteydestä, jolloin esimerkiksi samannäköiset sanat eivät aiheuta lukijassa hämmennystä. Sujuvalla L1-lukijalla lauseenjäsenitys on automaattista, ja hän voi tunnistaa lukemistaan sanoista vähintään lähes kaikki. Tämä eroaa olennaisesti L2-lukijasta, joka joutuu varta vasten opettelemaan näitä taitoja ja lukemaan valtavan määrän tekstejä ennen kuin lukemisesta tulee sujuvaa. (Grabe – Stoller 2020: 16–19.)

Lukemista voidaan kuvata alhaalta ylöspäin (*bottom-up*) tai ylhäältä alaspäin (*top-down*) etenevänä tapahtumana. Alhaalta ylöspäin etenevässä mallissa lukija aloittaa lukemisen ja tekstin hahmottelemisen kielen pienimmistä yksiköistä, siis yleensä kirjaimista, ja siirtyy vähitellen suurempiin yksiköihin, kuten tavuihin, sanoihin, lauseisiin ja lopulta kokonaisiin tekstikappaleisiin. Tämä lukemisen prosessi etenee aluksi hitaasti, mutta automatisoituu ja nopeutuu ajan ja harjoittelun kanssa. Sen sijaan ylhäältä alaspäin etenevässä mallissa lukija aloittaa lukemisen hahmottelemalla kokonaisuutta ja hyödyntämällä omia taustatietojaan ja -taitojaan. L2-lukijat turvautuvat yleensä alhaalta ylöspäin -malliin erityisesti silloin, kun he lukevat tekstejä, joihin he eivät omassa kulttuurissaan ole tottuneet tai joiden sisältö on heille vierasta. (Roos 2019: 23–24).

Lukeminen jaetaan usein prosessiin (*process*) ja tuotokseen (*product*). Prosessi viittaa itse lukemiseen, joka yleensä tapahtuu hiljaisesti lukijan pään sisällä. Tuotos on se, mitä henkilö lukemastaan ymmärtää ja jota voidaan testata esimerkiksi luetun ymmärtämistä mittaavilla kysymyksillä. (Alderson ym. 2015: 72.) Prosesseista erotetaan lisäksi alempi ja ylempi taso. Alemman tason prosessit ovat enimmäkseen tekniseen lukutaitoon liittyviä, kuten sanojen tunnistamista ja äänteiden yhdistämistä kirjaimiin. Sanavaraston laajuus korreloi alemman tason prosessien sujuvuuden kanssa: mitä useampia sanoja lukija tietää, sitä useampia sanoja hän voi tekstistä tunnistaa. Ylemmän tason prosessit taas liittyvät luetun ymmärtämiseen: lukija muun muassa rakentaa tekstiin merkityksiä, tulkitsee tekstiä, hyödyntää

taustatietojaan ja tarvittaessa yhdistelee erilaisia lukustrategioita. (Nieminen ym. 2011: 106–109; Grabe – Stoller 2020: 21.)

Lukeminen on monimutkainen tutkimuskohde, koska siihen vaikuttavat useat, usein päänsisäiset, tekijät, joita voi olla hyvin vaikea mitata. Lukemisen tutkimisen vaikeus näyttäytyy esimerkiksi siinä, että prosessit voivat olla hyvin erilaisia, vaikka tuotokset näyttäisivät samalta. Kaksi henkilöä voi siis esimerkiksi koetilanteessa saada aikaan samankaltaiset tuotokset kahden toisistaan eroavan prosessin päätteeksi. Ongelmaksi muodostuu näin se, miten lukemista tai esimerkiksi luetun ymmärtämistä voidaan aukottomasti mitata ja miten ymmärtämistä mittaavat kysymykset vaikuttavat saatuihin tuloksiin. Lisäksi se, miten henkilö lukee, voi vaihdella tilanteen mukaan, sillä lukemiseen vaikuttavat lukutaidon lisäksi esimerkiksi lukemisen syy, lukijan keskittymiskyky ja hänen tietonsa maailmasta. (Alderson ym. 2015: 69–70, 72–73.)

Myös ortografia vaikuttaa lukemisen sujuvuuteen, eikä S2-lukemista siis voi suoraan verrata esimerkiksi englanti toisena kielenä -lukemiseen. Suomen kielen kirjain–äännevastaavuus on erittäin säännöllinen, mikä tekee sen lukemisen oppimisesta helpompaa kuin englannin, jonka kirjain–äännevastaavuus on epäsäännöllinen. (Aro 2004: 12–15, 23–24.) Tämä on hyvä huomioda, sillä suuri osa lukemisen tutkimuksesta on angloamerikkalaista.

L2-lukemisesta tekee entistäkin hankalamman tutkittavan se, että siihen liittyy lukutaidon lisäksi myös kielitaito. Lukeminen ja luetun ymmärtäminen eivät ole vain peräkkäisten sanojen ymmärtämistä vaan myös päättelyä ja niin sanotusti rivien välistä lukemista. Se, miten paljon luku- ja kielitaito vaikuttavat yksin ja yhdessä, on kiistanalaista. Kuitenkin suurin osa aiheesta tehdystä tutkimuksesta viittaa siihen, että mahdolliset L2-lukemisessa ilmenevät ongelmat johtuvat pikemminkin kielitaidon puutteellisuudesta kuin lukutaidon heikkoudesta. (Alderson ym. 2015: 68–71.)

Joidenkin tutkijoiden mukaan lukutaito, oli se sitten vahva tai heikko, siirtyy suoraan henkilön ensikielestä toiseen kieleen *transferin* eli *siirtovaikutuksen* avulla. Aiheesta tehtyjen tutkimusten mukaan L1-lukutaito voi kuitenkin siirtyä L2-lukemiseen ja olla hyödyksi vasta tietyn taitotason jälkeen. Sitä ennen lukija on vain sen kielitaidon varassa, joka hänellä toisella kielellä on. (Alderson ym. 2015: 70–71.) Jos lukijan ensikieli muistuttaa L2-kieltä, siirtovaikutus alkaa yleensä varhaisemmin kuin päinvastaisessa tilanteessa (Roos 2019: 25). Kuitenkin siitä, mikä siirtovaikutuksen mahdollistava taitotaso tai kynnys (*threshold*) on, on saatu erilaisia tutkimustuloksia. Esimerkiksi Batia Lauferin (1992: 129–130) mukaan L1-lukutaidosta on hyötyä L2-lukemisessa vasta, kun lukijan L2-sanavarasto sisältää vähintään

3 000 lekseemiä. Leena Vaurio (1998: 19–20) taas esittää, että kynnys riippuu tekstin sanaston vaikeudesta ja siitä, miten tuttu aihe on lukijalle.

Joka tapauksessa luetun ymmärtäminen on niin monista tekijöistä koostuva kokonaisuus, että siinä esiintyvät vaikeudet eivät yleensä johdu vain yhdestä yksittäisestä tekijästä (Aro – Torppa 2020: 19). Juuri tämä tekee lukemisen ja luetun ymmärtämisen tutkimisesta niin monimutkaista: tutkijan voi olla hankala hahmottaa suoria syy-seuraussuhteita, kun lukemistilanteeseen on voinut vaikuttaa useita samanaikaisia tekijöitä, joista hän ei välttämättä edes ole tietoinen.

2.3 Luetun ymmärtämisen strategioista

Grabe ja Stoller (2020) määrittelevät sujuvan luetun ymmärtämisen olevan useista erilaisista prosesseista koostuva kokonaisuus, jossa prosessien täytyy aktivoitua ja tapahtua henkilön pään sisällä samanaikaisesti. Sujuva luetun ymmärtäminen on samanaikaisesti muun muassa nopea, interaktiivinen ja kielellinen prosessi. Nopeus ratkaisee sen, miten hyvin muut prosessit voivat samanaikaisesti toimia. Nopeus ei yleensä aiheuta ensikieliselle lukijalle ongelmia, sillä sujuvat L1-lukijat pystyvät lukemaan ensikielellään jopa 240–300 sanaa minuutissa. Interaktiivisuus tarkoittaa sitä, että lukemiseen vaikuttavat prosessit tapahtuvat yhtäaikaaisesti esimerkiksi niin, että lukijan tunnistaessa sanoja tekstistä hän samaan aikaan analysoi myös lauserakenteita. Lisäksi lukija peilaa tekstin informaatiota ennakkotietoihinsa. Kielellisyys viittaa kielitaitoon: luetun ymmärtäminen ei luonnollisesti ole mahdollista, jos lukija ei ymmärrä tekstissä olevia sanoja. (Emt. 11–14.) Pelkkä sanavaraston laajuus ei kuitenkaan tee luetun ymmärtämisestä sujuvaa, vaan siihen vaikuttavat myös esimerkiksi sanan eri merkitysten ja taivutusmuotojen tunteminen (Roos 2019: 7).

Luetun ymmärtämisen strategiat voidaan jakaa pinta- ja syvätason strategioihin. Pintatasolla lukija yrittää opetella tekstin ulkoa, kun taas syvätasolla lukija tähtää tekstin kokonaisvaltaiseen ymmärtämiseen. Pintatason ymmärtämisstrategioita ovat tunnistava ja toistava luetun ymmärtäminen. Tunnistavaa strategiaa käyttävä lukija tunnistaa sanat ja osaa lukea tekstiä mekaanisesti, mutta ei todellisuudessa ymmärrä lukemaansa. Toistavan strategian avulla lukija taas löytää tarvitsemansa tiedon ja havaitsee tekstistä yksityiskohtia, paikkoja ja henkilöitä. Mikäli tekstistä esitetään hänelle kysymyksiä, hän osaa vastata vain sellaisiin, joihin teksti tarjoaa selkeästi löydettävissä olevat vastaukset. (Vähäpassi 1987: 36–37.)

Syvätason ymmärtämisstrategioihin kuuluvat päättelevä, arvioiva ja luova luetun ymmärtäminen. Päättelevää strategiaa käyttämällä lukija kykenee etsimään tekstistä päällinjoja

ja erottamaan oleellisen tiedon sekä pohtimaan tekstin merkitystä ja esimerkiksi tapahtumakulkuja ja syy-seuraussuhteita. Lisäksi hän pystyy ymmärtämään myös sellaista, mitä tekstissä ei ilmaista eksplisiittisesti, eli niin sanotusti lukemaan rivien välistä. Arvioivaa strategiaa hyödyntävä lukija erittelee tekstiä ja pystyy tarkastelemaan sitä suhteessa esimerkiksi johonkin toiseen tekstiin, mikä mahdollistaa myös tekstin luotettavuuden ja realistisuuden arvioimisen. Syvätason kolmas strategia, luova luetun ymmärtäminen, sisältää kaikki edellä mainitut strategiat, minkä lisäksi lukija pystyy muodostamaan lukemansa pohjalta esimerkiksi uusia teorioita, hypoteeseja tai ajattelumalleja. Luovan strategian hyödyntäminen edellyttää useiden erilaisten tekstien yhdistelemistä ja liittämistä lukijan omiin kokemuksiin ja tietoihin. (Vähäpassi 1987: 37–38.)

Sujuva lukija osaa valita sopivan ymmärtämisen strategian sen mukaan, miten vaikea teksti on ja miksi hän sitä lukee. Strategioiden ja tasojen välillä liikkuminen on kuitenkin luonnollisesti mahdollista vain silloin, kun lukija hallitsee useita erilaisia strategioita. (Vähäpassi 1987: 38.)

3 Tutkimusmenetelmät ja aineisto

Luvuissa 2.2 ja 2.3 olen esitellyt erilaisia lukemisen tutkimuksen suuntauksia ja luetun ymmärtämisen strategioita, jotka muodostavat tämän tutkielman teoreettisen viitekehyksen. Tutkielmassa S2-lukemista testataan luetun ymmärtämisen tehtävillä, minkä vuoksi lukutaitoa tarkastellaan enimmäkseen luetun ymmärtämisen näkökulmasta. Tämä tutkielma tukeutuu erityisesti luvussa 2.3 kuvattuihin luetun ymmärtämisen strategioihin, joita käytän apuna S2-opiskelijoiden monivalintakysymysten vastausten analysoinnissa. Lisäksi tutkielma pohjautuu sosiokognitiiviseen suuntaukseen, jossa lukemiseen nähdään vaikuttavan ympäristötekijät ja tilanne. Sosiokognitiivisessa suuntauksessa ajatellaan, ettei lukeminen ole yleistettävissä oleva tutkimuskohde. Tiedostan, että tuloksiin on voinut vaikuttaa useita testin ulkopuolisia tekijöitä, kuten motivaation puute tai testitilanteen tuoma jännitys, vaikkei näihin tekijöihin voidakaan paneutua tarkasti.

Tutkimukseni yhdistää tekstintutkimusta ja lukemisen tutkimusta. Lisäksi siinä on monimenetelmäisyyttä, sillä olen käyttänyt tutkimuskysymyksiin vastaamiseen ja aineiston hankkimiseen useita menetelmiä: Ensinnäkin yleis- ja selkokielisten tekstiosuuksien samankaltaisuuksien ja erojen osoittamiseksi käytän vertailevaa tekstianalyysia. Toiseksi S2-

opiskelijaryhmien luetun ymmärtämisen mittaamiseksi käytin monivalintakysymyksiä. Päädyin tähän kysymystyyppiin, koska monivalintakysymysten vastauksia on helpompi vertailla keskenään kuin esimerkiksi avointen kysymysten vastauksia, jotka voivat poiketa toisistaan huomattavasti. Lisäksi monivalintakysymysten käyttämistä puolsi kokemus, jonka sain kandidaatintutkielmastani (Vasile 2019), jossa informanttini vastasi laatimiini avokysymyksiin. Hän kyllä löysi avokysymyksiin tekstistä oikeat vastaukset, mutta myöhemmin vastauksia läpikäydessä tuli ilmi, ettei hän ymmärtänyt kirjoittamaansa. Testi ei siis lopulta mitannutkaan hänen luetun ymmärtämistään vaan sitä, miten hyvin hän osasi paikantaa kysymyksissä olleita sanoja tekstistä. Kolmanneksi opiskelijoiden näkemyksiä pyritään tuomaan esiin ryhmähaastatteluilla.

Valitsin tekstien läpikäymisen tavaksi strukturoidun ryhmähaastattelun, koska se oli ajankäytön kannalta edullinen ja mahdollisti ideoiden vaihtamisen opiskelijoiden kesken. Strukturoitu ryhmähaastattelu tarkoittaa valmiiden kysymysten varaan rakennettua haastattelutilannetta, jossa on paikalla haastattelijan lisäksi useampia haastateltavia (Kurki – Mustanoja 2020: 275–276). Ennen haastatteluja mietin valmiiksi muutamia kysymyksiä, joiden avulla saisin opiskelijoilta havaintoja siitä, millaisina he kokivat luetut tekstit ja siitä, oliko jokin tekstiosuus heidän mielestään helpompi tai vaikeampi kuin muut. Tavoitteena oli, että yhden opiskelijan puheenvuoro voisi innoittaa muita opiskelijoita kertomaan mielipiteitään ja herättää heissä ajatuksia, joita he eivät välttämättä olisi tulleet ajatelleeksi ilman kanssaopiskelijoitaan. Tämä toteutuikin ainakin osittain: esimerkiksi yhden opiskelijan kertoessa, mikä tekstiosuus tai kysymys oli ollut vaikea ja miksi, muutkin opiskelijat saattoivat yhtyä hänen mielipiteeseensä ja innostua keskustelemaan siitä.

Tutkimuksen aineisto koostuu tekstistä, jossa on kaksi yleiskielistä ja kaksi selkokielistä osuutta, sekä sen pohjalta toteutettujen lukutestien vastauksista ja äänitetyistä keskusteluista. Tekstiosuudet on otettu Memo 7 -oppikirjasta, joka on tarkoitettu yläkoulun historian opiskeluun. Kirjan kustantamon mukaan Memo-sarjan oppikirjoissa on käytetty ”selkeää ja ymmärrettävää tekstiä” ja näin huomioitu myös ”erilaiset oppijat”. (Edita n.d.) Lukutesteissä käytetyt yleiskieliset tekstiosuudet ovat oppikirjan 11. luvusta ”Uutta Suomea rakennetaan”. Selkokieliset osuudet ovat peräisin luvun pohjalta tehdystä selkotiivistelmästä, joka on saatavilla opettajan digitaalisissa lisämateriaaleissa. Tiivistelmällä ei ole Selkokeskuksen myöntämää selkotunnusta, eikä siinä ole kerrottu, kuka selkomukautuksen on kirjoittanut.

Tekstit, joista tekstiosuudet on otettu, on valittu sattumanvaraisesti. Tekstejä valitessa kriteerinä oli kuitenkin se, että selkotekstin piti olla yleiskielisen tekstin pohjalta

selkoistettu, jotta ne käsittelevät samaa aihetta samasta näkökulmasta. Näin niiden kielellisiä ja mahdollisia ymmärrettävyydessä olevia eroja olisi helpompia vertailla. Lisäksi tavoitteena oli löytää teksti, joka ei olisi opiskelijoille helposti ymmärrettävä pelkästään aikaisemman tiedon tai yleissivistyksen perusteella, minkä vuoksi esimerkiksi ajankohtaista asiaa käsittelevä uutinen tai maailmansodista kertova oppikirjateksti ei sopinut tähän tutkimukseen. Suomen historiaa käsittelevä teksti valikoitui juuri tämän kriteerin vuoksi.

Lukutestin kysymyksiin vastasi sekä korkeakouluopiskelijoita että niihin vasta orientoituvia opiskelijoita. Tutkimuksessa huomioidaan yhteensä 33 opiskelijan vastaukset. Neljän opiskelijan vastaukset on jätetty pois tutkimuksesta. Kaksi heistä ei antanut lupaa vastausten käyttämiseen, ja yhden opiskelijan vastaustiedosto oli lukukelvoton. Yksi opiskelija jätettiin pois, koska hän ilmoitti suomen olevan hänen toinen äidinkieltensä, eikä hän näin ollen ole verrattavissa muihin S2-opiskelijoihin.

Lukutestin teki kaksi S2-ryhmää. Ensimmäisessä ryhmässä (jatkossa 1. ryhmä) lukutestin teki kahdeksan opiskelijaa, joiden suomen kielen taitotaso on B2³. Kaikki tämän ryhmän vastaajat puhuvat ensikielenään indoeurooppalaista kieltä: venäjää, albaniaa, italiaa, espanjaa tai romaniaa. Vastaajat ovat opiskelleet suomea kahdesta kahdeksaan vuoteen, mutta yksi vastaaja oli aloittanut suomen opiskelun jo alakoulussa. Toisessa ryhmässä (jatkossa 2. ryhmä) lukutestin teki 25 opiskelijaa, joissa oli sekä A2⁴- että B1⁵-taitotason opiskelijoita. A2-tason opiskelijoita oli 13 ja B1-tason opiskelijoita 12. Suuri osa ryhmän vastaajista puhuu ensikielenään turkkia tai venäjää, mutta joukossa on monta muutakin ensikieltä: khmer, arabia, espanja, vietnam, azeri, italia, korea ja viro. Suurin osa vastaajista on opiskellut suomea kahdesta kolmeen vuoteen, mutta kaiken kaikkiaan opiskeluajat vaihtelevat noin vuodesta viiteen vuoteen.

Lukutestit toteutettiin kahtena eri päivänä syksyllä 2020. Tutkimukseen osallistuneet S2-opiskelijat valittiin heidän suomen kielen taitotasonsa perusteella, sillä tutkimukseen haluttiin löytää A- ja B-tason opiskelijoita. Opiskelijoiden kielitaitotasoa ei testattu ennen tutkimusta, vaan tieto siitä tuli heidän opettajaltaan. Muut taustatekijät, kuten sukupuoli, ikä, koulutustausta tai ammatti, eivät olleet oleellisia tutkimukseen osallistumisessa,

³ B2-tasolla oleva kykenee lukemaan pitkiä ja monimutkaisiakin tekstejä, ymmärtämään syy-seuraussuhteita ja ristiriitaisuuksia sekä löytämään tekstistä oleellisen informaation. Hän osaa vaihtaa lukemistyyliään tekstin mukaan, mutta ymmärtämistä vaikeuksia voi tulla esimerkiksi harvinaisten sanontojen kohdalla. (Euroopan neuvosto 2020: 54–59.)

⁴ A2-tasolla oleva ymmärtää ydinsisällön yksinkertaisista ja frekventtiä sanastoa sisältävistä teksteistä, kuten resepteistä ja lyhyistä uutisista (Euroopan neuvosto 2020: 54–57).

⁵ B1-tasolla oleva pystyy lukemaan pitkiäkin tekstejä, esimerkiksi artikkeleita, ja tarvittaessa yhdistelemään informaatiota tekstin eri osista (Euroopan neuvosto 2020: 54–57).

eikä niitä kysytty missään vaiheessa aineistonkeruun aikana. Opiskelijoilta kysyttiin lukutestin yhteydessä vain heidän äidinkieltänsä, kuinka kauan he ovat opiskelleet suomea ja saako heidän vastauksiaan käyttää tässä tutkimuksessa. Lisäksi 2. ryhmän opiskelijoilta kysyttiin, ovatko he A- vai B-tason opiskelijoita.

Lukutestissä opiskelijat lukivat itsenäisesti yhden historian tekstin, joka oli kirjoitettu yleis- ja selkokielellä. Tekstissä oli yhteensä neljä osuutta, joista kaksi oli yleiskielistä ja kaksi selkokielistä. Ensin oli yleiskielinen osuus ja sen jälkeen selkokielinen osuus, minkä jälkeen tuli taas yleiskielinen osuus ja sitten selkokielinen osuus. Jokaisen osuuden jälkeen opiskelijat vastasivat kahteen monivalintakysymykseen, joissa oli kussakin 2–3 vaihtoehtoa.

Lukutestin jälkeen keskustelimme teksteistä yhdessä ja opiskelijat saivat kertoa, oliko jokin osuus teksteistä helpompi tai vaikeampi kuin muut vai tuntuiko tekstikokonaisuus samantasoiselta. Opiskelijoille ei kerrottu, että osa tekstistä oli kirjoitettu selkokielellä, koska osa tutkimusta on selvittää, huomaavatko he tekstin eri osien vaikeustasoissa mitään eroa. Ryhmät olivat kuitenkin etukäteen saaneet tietää, että tutkimus koskee selkokieltä, ja tutkimuksen tarkempi tarkoitus selitettiin heille lukutestien ja ryhmähaastattelujen jälkeen.

Vuonna 2020 alkaneesta koronaviruspandemiasta johtuneen etäopetuksen vuoksi lukutestit ja ryhmähaastattelut toteutettiin verkon välityksellä Zoom-videoviestintäpalvelussa. Tämä toi omat haasteensa aineiston keräämiseen ja ryhmäkeskustelujen toteutukseen. Opiskelijoita pyydettiin olemaan käyttämättä sanakirjoja lukemisen apuna, mutta etäyhteyden vuoksi tämän valvominen oli mahdotonta. Lisäksi en päässyt keskustelemaan opiskelijoiden kanssa fyysisesti samaan tilaan, eikä Zoom mahdollistanut pienryhmien keskustelujen nauhoittamista, jos en itse ollut ryhmässä mukana. 1. ryhmän ryhmäkeskustelussa jaoin opiskelijat pieniin ryhmiin keskustelemaan teksteistä lukutestin jälkeen, mutta en voinut nauhoittaa kuin yhtä keskustelua kerrallaan, enkä siis kuullut, mistä muut ryhmät keskustelivat samaan aikaan. Siksi 2. ryhmän ryhmäkeskustelun toteutin koko ryhmän kanssa yhtäaikaaisesti. Jotkut opiskelijat eivät sanoneet ryhmäkeskusteluissa mitään. Tämä saattoi tietysti johtua siitä, ettei heillä ollut mitään sanottavaa, mutta etäyhteyden aiheuttamalla jännityksellä saattoi olla myös oma roolinsa asiassa.

4 Analyysi

Tämä luku koostuu aineiston, eli lukutestin tekstin ja tulosten sekä ryhmähaastattelujen, analyysistä. Luvussa 4.1 analysoin lukutestissä käytettyjen yleis- ja selkokielisten tekstiosuuksien kieltä. Sen jälkeen tarkastelen lukutestin tuloksia, ensin luvussa 4.2 monivalintakysymysten vastausten ja sen jälkeen luvussa 4.3 ryhmäkeskusteluissa esille nousseiden huomioiden kautta.

Lukutestin tekstissä (ks. liite 1) on neljä osuutta: ensimmäinen ja kolmas osuus ovat yleiskielisiä, toinen ja neljäs ovat selkokielistä. Jokaisen osuuden jälkeen on kaksi monivalintakysymystä. Tulen käyttämään tämän luvun esimerkeissä ja taulukoissa yleiskielisistä tekstiosuuksista lyhennettä YT ja selkokielistä lyhennettä ST.

4.1 Vertaileva tekstianalyysi

Seuraavaksi tarkastelen aineistotekstiä, jonka S2-opiskelijat lukivat lukutestissä, ja vertailen yleiskielisiä ja selkokielistä osuuksia. Keskityn vain lukutestissä olleen tekstin kielelliseen analyysiin, eli analyysissä ei huomioida tekstejä sellaisina kokonaisuuksina kuin ne ovat oppikirjassa, josta ne ovat peräisin. Peilaan selkokielistä tekstiosuuksia erityisesti Leealaura Leskelän teoksen *Selkokieli – Saavutettavan kielen opas* (2019) ohjeistuksiin ja Selkokeskuksen kehittämään Selkokielen mittariin. Mittarin tarkoituksena on auttaa arvioimaan, miten hyvin jokin selkotehti täyttää perustason selkokielen kriteerit (Selkomittari 2018).

Jotta opiskelijat eivät erottaisi yleis- ja selkokielistä osuuksia toisistaan pelkästään ulkoasun perusteella, alkuperäisten oppikirjatekstien typografiaa muutettiin lukutestiin. Lukutestin tekstissä kappaleet on erotettu toisistaan kokonaisella tyhjällä rivillä. Tämä noudattaa selkokielen ohjeistusta (Leskelä 2019: 189), mutta alkuperäisessä yleiskielisessä tekstissä käytetään sisennystä. Oppikirjassa selkotehti on selkokielen ohjeistusten mukaisesti asetettu sivun keskelle ja yhdellä rivillä on vähemmän merkkejä kuin yleiskielisessä tekstissä: selko-ohjeistuksissa yhdellä rivillä suositellaan olemaan noin 55–60 merkkiä (Selkokeskus 2020b), kun yleiskielessä maksimimerkkimäärä on noin 90 (Itkonen 2006: 77). Lukutestin selkokielisten osuuksien asettelu kuitenkin vastaa yleiskielen asettelua: teksti ei ole sivun keskellä, ja yhdellä rivillä on saman verran merkkejä kuin yleiskielisissä osuuksissa.

Aineistoteksti kertoo 1800-luvun Suomesta, ja sen otsikko on ”Uutta Suomea rakennetaan”. Tekstissä keskitytään erityisesti kirkon roolin muuttumiseen ja kansakoulujärjestelmän perustamiseen, minkä lisäksi siinä kerrotaan myös liikenneyhteyksien rakentamisesta ja uudesta elinkeinovapauslaista. Tekstissä on piirteitä eri tekstityypeistä, erityisesti narratiivisesta, deskriptiivisestä ja ekspositorisesta. Narratiivisille eli kertoville teksteille on tyypillistä peräkkäisten tapahtumien kertominen ja toimijalauseet, joissa on aktiivinen tekijä. Deskriptiivisissä eli kuvailevissa teksteissä taas kuvaillaan jossakin tapahtuvaa tilannetta ja edetään yleisestä yksityiskohtaiseen. Ekspositoriset eli erittelevät tekstit kuvailevat esimerkiksi ilmiöiden välisiä suhteita. (Hakulinen 1982: 6–9.)

Sekä yleis- että selkokielisissä osuuksissa kappaleiden ensimmäinen virke kertoo tyypillisesti tulevan kappaleen ydinsisällön, ja seuraavien virkkeiden tehtäväksi jää täydentää ensimmäistä virkettä ja antaa siitä yksityiskohtia. Tällainen virkkeiden välinen järjestys on tyypillistä deskriptiivisille ja toisaalta ekspositiivisille teksteille (Hakulinen 1982: 7, 9). Se on myös yksi Selkomittarissa (2018: 8) mainituista tekstin jäsentelykeinoista: tärkeimmän informaation pitäisi tulla heti alussa. Virkkeiden järjestystä aineistotekstissä havainnollistetaan esimerkeillä 1 ja 2. Suluissa kerrotaan, onko osuus yleiskielinen vai selkokielineen, ja kuinka mones tekstiosuus se on.

1) Kirkolla oli tärkeä rooli 1800-luvun Suomessa. Kirkon asemaa kuvasti hyvin se, että niin Suomen pienissä kaupungeissa kuin maaseudullakin kirkkorakennus sijaitsi asuin-
keskusten keskeisimmällä paikalla, ”keskellä kylää”. (YT, 1.)

2) Kuntakokouksiin ja valtuuston valitsemiseen saivat osallistua veroa maksavat asuk-
kaat. Veroa maksoivat maanomistajat, tehtailijat ja kauppiaat. (ST, 2.)

Esimerkin 1 ensimmäinen virke kertoo kirkon roolista Suomessa. Virkkeessä on omistusrakenne ja evaluoiva adjektiivi *tärkeä*. Toinen virke tarkoittaa, että tämä ”tärkeä rooli” ilmeni muun muassa kirkkorakennusten keskeisillä sijainneilla ja antaa konkreettisen esimerkin siitä, missä kirkkorakennukset yleensä sijaitsivat. Lisäksi toisessa virkkeessä on lainausmerkeissä intertekstuaalinen viittaus suomalaiseen sanontaan. Selkoesimerkin 2 ensimmäisessä virkkeessä kerrotaan, että veronmaksajat saivat osallistua poliittisiin päätöksiin. Seuraavassa virkkeessä täsmennetään konkreettisesti, mitkä kaikki ammattiryhmät kuuluivat veronmaksajiin. Molemmissa esimerkeissä toiset virkkeet siis tuovat tekstiin yksityiskohtia ja täydentävät ensimmäistä virkettä.

Suuri osa yleiskielisten osuukien virkkeistä koostuu vähintään kahdesta lauseesta, jotka voivat olla esimerkiksi rinnasteisia päälauseita tai päälause ja alisteinen sivulause. Selkokielisissä osuukissakin on kahden lauseen virkeitä, mutta enemmistö virkkeistä on vain päälauseesta koostuvia, joissa on yleensä suora sanajärjestys. Selko-ohjeistuksissa ei neuvota käyttämään pelkästään päälauseista koostuvia virkeitä, mutta lauseiden ja virkkeiden lyhyttä pidetään kuitenkin hyveenä (Selkomittari 2018: 12). Niissä selkokielisten osuukien virkkeissä, joissa on pää- ja sivulause, päälause tulee aina ensimmäisenä selkokielen ohjeistusten mukaisesti (Leskelä 2019: 155). Näin ei aina ole yleiskielisissä osuukissa, joissa alisteinen sivulause voi tulla ennen päälausetta.

Tekstin verbit ovat imperfektissä. Imperfekti on tyypillinen aikamuoto erityisesti narratiivisissa teksteissä, joissa kerrotaan viittaushetkeen nähden menneistä, peräkkäisistä tapahtumista (VISK § 1531). Selkokielen ohjeistuksissa kehoitetaan suosimaan preesensia ja imperfektiä ja välttämään liittomuotoja eli perfektiä ja pluskvamperfektiä (Selkomittari 2018: 11; Leskelä 2019: 145).

Suurin osa tekstissä käytetyistä verbeistä on myönteisiä ja indikatiivimuotoisia, mikä on tyypillistä oppikirjateksteille (Karvonen 1995: 211). Verbeissä esiintyy sekä aktiivietä passiivimuotoja. Passiivia käytetään erityisesti virkkeissä, joissa kuvaillaan jotakin tapahtumaa tai sen seurausta ja joissa huomio on kiinnitetty enemmän tapahtuman merkitykseen kuin sen kokijoihin tai tekijöihin. Alla olevat esimerkit 3–5 havainnollistavat tätä. Passiivit on tummennettu.

3) Myös kansanopetus **annettiin** kuntien tehtäväksi. (YT, 3.)

4) Sunnuntaijumalanpalvelukseen **kuljettiin** säännöllisesti pitkienkin matkojen takaa, koska kirkossa **tavattiin** muita pitäjän asukkaita ja **kuultiin** uutisia kotikylästä ja suuresta maailmasta. (YT, 1.)

5) Myös kulkuyhteyksiä **kehitettiin**. (ST, 4.)

Esimerkkivirkeissä kiinnitetään lukijan huomio tekijän sijasta tapahtumiin, koska ne ovat suuremmassa roolissa kuin niiden tekijät; tärkeintähän ei esimerkiksi ole se, kuka kulkuyhteyksiä kehitti, vaan se, että niitä kehitettiin ylipäätään. Katriina Rapatin (2014: 154) mukaan passiivimuotoiset verbit tekevät historian teksteistä objektiivisen tuntuisia. Selko-ohjeistuksissa neuvotaan kuitenkin suosimaan verbien aktiivimuotoja, koska passiivimuotojen

hahmottaminen ja tekijän päätteleminen voivat aiheuttaa vaikeuksia selkokieltä tarvitsevalle lukijalle. Toisaalta passiivi voi tulla kyseeseen, mikäli aktiivimuodon käyttäminen vaatisi selkoistajalta keinotekoisen tekijän keksimistä. (Leskelä 2019: 122.)

Silloin, kun virkkeissä ei käytetä passiivia, niissä on aktiivinen tekijä. Historian teksteille on tyypillistä, että tekijänä on ihmistarkoitteisen subjektin sijaan esimerkiksi instituutio tai kansa (Hakulinen 1982: 9). Tämä pätee erityisesti lukutestin yleiskielisiin osuuksiin. Selkomittari (2018: 7) neuvoo välttämään abstrakteja käsitteitä tekijöinä. Selkokielisissä osuuksissa tekijä onkin yleensä ihmistarkoitteinen silloin, kun virkkeessä ei ole passiivia. Kuitenkin myös yleiskielisissä osuuksissa on paljon ihmistarkoitteisia tekijöitä, esimerkiksi *seurakuntien työntekijät*, *pappi* ja *kaikki lapset*. Ei-ihmistarkoitteisen subjektin käyttämistä yleiskielisissä osuuksissa havainnollistavat esimerkit 6 ja 7.

6) **Kirkko** huolehti myös kansan opettamisesta. (YT, 1.)

7) Vuoden 1866 **kansakouluasetus** nimittäin velvoitti vain kaupungit perustamaan kansakouluja, kun taas maaseudulla kansakoulujen perustaminen oli pitkään vapaaehtoista. (YT, 3.)

Esimerkeissä korvataan metonymian avulla inhimilliset tekijät niihin läheisesti liittyvällä käsitteellä, kuten instituutiolla. Eloton tekijä nähdään aktiivisena toimijana, joka huolehtii tai velvoittaa; todellisuudessa esimerkiksi *kirkko* tai *kansakouluasetus* ei luonnollisesti voi tehdä mitään, vaan hoitajina tai velvoittajina toimivat esimerkiksi kirkon työntekijät tai asetuksesta päättäneet henkilöt. Metonymia siis siirtää toimijuuden ihmiseltä jollekin kasvottomalle tai abstraktille asialle. Metonymian ymmärtäminen jää lukijan vastuulle; yllä olevissa esimerkeissä lukijan on ymmärrettävä, että *kirkko* toimii jonkinlaisena yläkäsitteenä kirkon työntekijöille, jotka vastasivat kansan opettamisesta, ja että *kansakouluasetuksen* takana olivat asetuksesta päättäneet henkilöt, jotka määräisivät kansakoulujen perustamisesta.

Sekä yleis- että selkokielisissä osuuksissa on kolmatta eli niin sanottua -mA-infinitiiviä, jota on jo heti otsikossa (*rakentamassa*). -mA-infinitiivi esiintyy yleiskielisissä osuuksissa inessiivissä (*antamassa*) ja illatiivissa (esimerkiksi *päättämään*, *testaamaan*). Selkokielisissä osuuksissa on vain yksi illatiivisijainen -mA-infinitiivi *päättämään*. Yleiskielisessä tekstissä on myös lauseenvastikkeita (esimerkiksi *ei nähty olevan*), joita ei ole selkokielisissä osuuksissa. Selko-ohjeistuksissa kehoitetaan välttämään verbien

infinitiivimuotoja ja lauseenvastikkeita, koska niiden arvioidaan olevan vaikeasti ymmärrettäviä selkokieltä tarvitsevalle lukijalle (Leskelä 2019: 146–147, 151).

Yleiskielisissä osuuksissa on useita partisiippeja, sekä agenttipartisiippeja (-mA) että toisia (-nUt/-ttU) partisiippeja yksikössä ja monikossa. Selkokielisissä osuuksissa on yksi ensimmäinen (-vA) partisiippi. Selkokielen ohjeistuksissa kehoitetaan välttämään partisiippeja erityisesti monikossa (Leskelä 2019: 146–147). Esimerkit 8–10 havainnollistavat partisiippien käyttöä yleis- ja selkokielisissä osuuksissa. Partisiipit on tummennettu.

8) Kuntakokouksiin ja valtuuston valitsemiseen saivat osallistua veroa **maksavat** asukkaat. (ST, 2.)

9) Kirkkoherran **johtamissa** pitäjänkokouksissa päätettiin yhteisön asioista, kuten köyhäinhoidosta, teiden ylläpidosta ja siltojen rakentamisesta. (YT, 1.)

10) Kinkereitä jännitettiin viikkoja etukäteen, sillä niissä taitonsa **todistaneet** saivat kirkonkirjoihin merkinnän, joka oli naimisiinmenon edellytys. (YT, 1.)

Selkoesimerkissä 8 -vA-partisiippi *maksavat* näyttää samanlaiselta kuin monikon kolmannen persoonan muoto *maksaa*-verbistä (*he maksavat*), eli samannäköisten sanojen erottaminen toisistaan jää lukijan vastuulle. Lisäksi virkkeen subjekti *asukkaat* on viimeisenä, mikä on vastoin selkokielen ohjeistuksia siitä, että virkkeissä tulisi suosia suoraa sanajärjestystä (Leskelä 2019: 151). Yleiskielisissä esimerkeissä 9 ja 10 partisiipit ovat monikossa, mikä voi tehdä niiden tunnistamisesta entistä vaikeampaa. Toisaalta erityisesti esimerkissä 9 partisiipin ymmärtäminen ei ole oleellista virkkeen ydinsisällön ymmärtämisen kannalta: mikäli lukija ei ymmärrä partisiippia eli kuka pitäjänkokouksia johti, hän voi kuitenkin ymmärtää, mitä kokouksissa tehtiin. Esimerkissä 10 partisiipin ymmärtäminen on tärkeämpää, koska se kertoo ehdon: mikäli ei pystynyt todistamaan taitojaan kinkereissä, ei saanut lupaa mennä naimisiin.

Yleiskielisissä osuuksissa on -minen-teonnimiä eli verbeistä johdettuja substantiiveja, joita on selkokielisissä osuuksissa vain yksi. *Teonnimet* ilmaisevat kantaverbiensä tekemisen substantiiveina (VISK § 223). Ne ovat kielipillisiä metaforia, jotka nimeävät ilmiöitä siinä missä verbit prosesseja (Hiidenmaa 2001: 55). Koko tekstissä on muunkinlaisia abstrakteja sanoja, esimerkiksi *kuljetus* ja *köyhäinhoito* selkokielisissä osuuksissa, sekä *edellytys* ja *ylläpito* yleiskielisissä osuuksissa. Myös tällaiset -O- ja -Us-loppuiset johtimet ovat teonnimiä (VISK § 230, 232), eli nekin abstrahoivat tekstiä.

Teonnimien käyttöä tekstissä havainnollistetaan esimerkeillä 11 ja 12, joissa teonnimet on tummennettu.

11) Jumalanpalvelukseen **osallistuminen** kuului kiinteästi 1800-luvun suomalaisten arkielämään. (YT, 1.)

12) Sisävesien laivaliikenne ja tavaroiden **kuljetus** helpottui, kun kaivettiin uusia kanavia. (ST, 4.)

Esimerkeissä 11 ja 12 substantiivit *osallistuminen* ja *kuljetus* ilmaisevat toimintaa, kun verbien tehtäväksi jää ilmaista asioiden välistä yhteyttä tai kausaalisuutta: kirkossa käyminen oli tärkeä osa suomalaisten arkea 1800-luvulla, ja yhteiskunnallinen kehitys johti uusien kulku- ja kuljetusyhteyksien kehittämiseen. Teonnimiin liitetään usein attribuutteja (Hiidenmaa 2001: 55), ja myös esimerkeissä 11 ja 12 teonnimiä määrittävät genetiivi- ja illatiivimuotoiset attributit. Abstrakti sanasto on oppikirjateksteille tyypillinen piirre (Karvonen 1991: 151), mutta niiden käyttöä ei suositella selkokielen ohjeistuksissa (Selkomittari 2018: 12). Sen lisäksi, että teonnimet abstrahoivat tekstiä, erityisesti -minen-teonnimet liittyvät yleensä rajaamattomiin tapahtumiin (VISK § 223).

Selkokielen ohjeistuksissa (Selkomittari 2018: 10; Leskelä 2019: 139, 157) kehoitetaan välttämään vaikeasti ymmärrettäviä synonyymeja ja kielikuvia, joiden ymmärtämiseen tarvitsisi päättelyä. Selkokielessä tulisi käyttää sanoja, joiden voi ajatella olevan kohderyhmälle tuttuja (Selkomittari 2018: 9). Selkokielisissä osuuksissa ei käytetäkään metaforia tai kuvaannollisia synonyymeja, mutta yleiskielisissä osuuksissa niitä on. Esimerkiksi *kouluun* viitataan samassa kappaleessa sanoilla *opinahjo* ja *opintie*. Molemmissa yhdyssanoissa vain määriteosa *opin-* liittyy läheisesti tarkoitteeseensa eli *kouluun*, perusosat *ahjo* ja *tie* eivät liity millään tavalla koulutukseen. *Oppi*-määriteosassa on kvantitatiivinen astevaihtelu, mikä tekee sen genetiivimuodosta erinäköisen kuin nominatiivista. Kaiken lisäksi *ahjo*-sanaa voinee pitää melko epäfrekventtinä sanana.

Yleiskielisissä osuuksissa on paljon yhdyssanoja, esimerkiksi *asuinkeskus*, *kirkonkirja* ja *koulunkäynti*. Osa yhdyssanoista on huomattavan pitkiä tai koostuvat kolmesta osasta, kuten *kansakouluasetus* ja *sunnuntaijumalanpalvelus*. Selkokielisissä osuuksissa on vähemmän mutta silti huomattava määrä yhdyssanoja, esimerkiksi *sairaanhoito*, *laivaliikenne* ja *sisävesi*. Kolmeosaisia yhdyssanoja ei ole. Selkokielen ohjeistuksissa kehoitetaan välttämään yhdyssanoja ja purkamaan ne mahdollisuuksien mukaan kahdeksi sanaksi (Selkomittari 2018:

9; Leskelä 2019: 132). Toisessa selkokielisessä osuudessa on yhdyssana *köyhäinhoito*, jonka määriteosa on instruktiivimuotoinen. Selkomittarissa (2018: 11) instruktiivi mainitaan sijamuotona, jota tulee välttää sen harvinaisuuden takia. Toisaalta instruktiivimuotoisessa *köyhä*-sanassa ei tapahdu muutoksia sanavartalon sisällä, toisin kuin esimerkiksi vaihtoehtoisessa genetiivimuotoisessa *köyhienhoito*-sanassa.

Yleiskielisissä osuuksissa on korostavia liitepartikkeleita *-pA*, *-kin/-kAA*n ja *-kö*. *-pA*-sävyartikkeli tuo pääsanaansa uuden sävyn tai lisämerkityksen (VISK § 821), ja tekstissä se esiintyy sanassa *vieläpä* merkityksessä 'kaiken lisäksi'. Sävyartikkelilla korostetaan sitä, että koulunkäynti oli uuden lain myötä mahdollista kaikille suomeksi, mikä oli suuri muutos aiempaan. Kieltolauseissa käytettävä *-kAA*n esiintyy *läheskään kaikki lapset*-ilmauksessa alleviivaamassa sitä, että suuri osa lapsista jäi laista huolimatta koulutuksen ulkopuolelle. Liitepartikkelia *-kin* taas käytetään kiinteänä osana *niin–kuin*-sidesanoja ilmauksessa *niin Suomen pienissä kaupungeissa kuin maaseudullakin*. *-kö*-partikkelia käytetään vain kerran yhdessä epäsuorassa kysymyslauseessa. Selkokielisissä osuuksissa ei ole liitepartikkeleita, vaikkei niitä selko-ohjeistuksissa kehoitakaan suoranaisesti välttämään. Silti ohjenuorana on, että mitä enemmän erilaisia taivutuselementtejä sanassa on, sitä hankalampaa ymmärtäminen voi selkokieltä tarvitsevalle lukijalle olla, eikä hän välttämättä erota esimerkiksi erilaisten johdosten sanaan tuomia lisämerkityksiä (Leskelä 2019: 149–150).

Tekstissä käytetään samaan aihepiiriin kuuluvia käsitteitä luomaan sisällöllistä koheesiota: esimerkiksi kirkosta kertovassa kappaleessa on muitakin uskonnollisuuteen liittyviä sanoja, kuten *kirkkoherra*, *seurakunta* ja *kristinoppi*, ja kulkuyhteyksistä kertovassa kappaleessa on esimerkiksi sanat *laivaliikenne*, *kanava*, *rautatie* ja *rataverkko*. Yleisesti ottaen yleis- ja selkokielisissä osuuksissa rakennetaan koheesiota kuitenkin hieman eri keinoilla.

Sanaston ja virkkeiden tasolla sidoskeinoja on enemmän yleiskielisissä kuin selkokielisissä osuuksissa. Yleiskieliset osuudet sisältävät esimerkiksi runsaasti pronomineja, joilla viitataan aiemmin mainittuihin korrelaatteihin, ja muita sidossanoja, joilla esimerkiksi johdatellaan lukijaa aiheesta toiseen, selvennetään syy-seuraussuhteita tai vertaillaan kahta tapahtumaa toisiinsa. Vähäinen konjunktoiden käyttö on tyypillistä oppikirjateksteille (Karvonen 1991: 151), mutta yleiskielisissä osuuksissa niitä on huomattavasti. Esimerkki 13 havainnollistaa sidossanojen käyttöä yleiskielisissä osuuksissa. Sidossanat on tummennettu.

13) – – Uutta kansakoulussa oli **se, että se** mahdollisti säännöllisen koulunkäynnin kaikille **ja vieläpä** suomen kielellä. Käytännössä lähes**kään** kaikki lapset eivät **heti** päässeet opintielle. Vuoden 1866 kansakouluasetus **nimittäin** velvoitti **vain** kaupungit perusta-

maan kansakouluja, **kun taas** maaseudulla kansakoulujen perustaminen oli pitkään vapaaehtoista. Monessa maalaiskunnassa isännät pelkäsivät koulun rakentamisen nostavan veroja, **joten** lapset saivat tyytyä perinteisiin lukkareiden vetämiin kiertokouluihin. (YT, 3.)

Esimerkissä 13 konjunktioilla ja muilla sidossanoilla muodostetaan pitkiä virkkeitä ja osoitetaan virkkeiden välisiä suhteita ja yhteyksiä. Esimerkissä kerrotaan uudesta kansakouluasetuksesta ja siitä, miten sen vaikutukset näkyivät suomalaisissa kaupungeissa ja maaseudulla. Kaupunkien ja maaseudun erilaisia tilanteita vertaillaan ja tuodaan lukijalle näkyviksi juuri sidossanojen avulla: vastakkaisuutta osoittaa esimerkiksi *kun taas*, joka vertailee samassa virkkeessä kaupunkien ja maaseudun tilanteita koulutuksen suhteen. Syy-seuraussuhdetta taas ilmentävät esimerkiksi *nimittäin* ja *joten*, jotka kertovat, etteivät maaseudun lapset päässeet kouluun, koska kansakouluasetus ei velvoittanut maaseutuja rakentamaan kouluja ja koska maalaiskuntien isännät pelkäsivät verojen nousevan.

Selkokielisissä osuuksissa sidossanoja on selvästi vähemmän. Esimerkiksi pronomineja ei käytetä ollenkaan. Yksi ohjeistuksissa mainituista sidoskeinoista (Leskelä 2019: 157) on tärkeiden sanojen toistaminen, mikä korostuu selkokielisissä osuuksissa. Tämä tulee esille esimerkistä 14, jossa sidossanat on tummennettu ja toistuvat sanat on alleviivattu.

14) Kirkon asema muuttui, **kun** hallintoa uudistettiin vuonna 1865. **Silloin** jokaiseen seurakuntaan piti perustaa kunta. Asukkaat kokoontuivat kuntakokouksiin päättämään sairaanhoidosta, köyhäinhoidosta **ja** palotoimesta. Kaupungeissa alkoivat toimia valtuustot, **jotka** päätivät kaupunkilaisten yhteisistä asioista. Kuntakokouksiin **ja** valtuuston valitsemiseen saivat osallistua veroa maksavat asukkaat. Veroa maksoivat maanomistajat, tehtailijat **ja** kauppiaat. Äänimäärä oli sidottu maksettujen verojen määrään. (ST, 2.)

Esimerkissä 18 turvaudutaan varsinaisten sidossanojen sijaan runsaaseen sanojen toistoon: esimerkiksi *kunta* toistuu neljä kertaa. Sanoja ei tietysti toisteta jatkuvasti samassa muodossa, vaan esimerkiksi *maksaa*-verbi esiintyy monikon kolmannessa persoonassa *maksoivat* sekä partisiippeina *maksavat* ja *maksettujen*, ja *kaupunki*-sana on yhdessä virkkeessä sekä monikon genetiivimuotoisena *kaupungeissa* että johdoksena *kaupunkilaisten*. Esimerkissä 18 käytetyin konjunktio on *ja*, joka esiintyy rinnastuksessa (esimerkiksi *maanomistajat, tehtailijat ja kauppiaat*). *Joka*-relatiivipronominilla ja *kun*-konjunktioilla yhdistetään kaksi lausetta yhdeksi virkkeeksi. *Kun* tuo virkkeeseen myös kronologisen järjestyksen: kirkon asema muuttui sen jälkeen, kun hallinto uudistui. Esimerkissä on myös adverbi *silloin*, joka viittaa edellisessä

virkkeessä mainittuun vuonna 1865. Toisaalta, koska adverbi mainitaan vain kerran, se vaikuttaisi viittaavan vain siihen, että kyseisenä vuonna seurakuntiin alettiin perustaa kuntia. Myöhemmin kerrotaan myös valtuustojen toimimisen alkamisesta kaupungeissa, eli lukijan on osattava yhdistää tämä tapahtuma ensimmäisessä virkkeessä mainittuun *hallinnon uudistamiseen*.

Toisaalta myös yleiskielisissä osuuksissa käytetään runsaasti samojen sanojen toistoa. Tätä havainnollistaa esimerkki 15, jossa sidossanat on tummennettu ja toistetut sanat alleviivattu.

15) Koulupakkoa ei ollut, **vaan** vanhemmat saivat päättää, lähettivätkö **he** lapsensa kouluun. Monen vanhemman mielestä koulunkäynti oli turhan hieno harrastus tavallisen kansan lapsille, **ja** osa perheistä katsoi tarvitsevänsä lapsiaan talon töissä. Talonpojan arjessa koulun opettamista tiedoista **ja** taidoista ei nähty olevan mitään hyötyä. **Viimeistään** pitkät matkat **ja** kehnot kulkuyhteydet estivät monen halukkaan lapsen koulunkäynnin. (YT, 3.)

Esimerkissä 15 on paljon samojen sanojen toistoa: erityisesti *koulu-* ja *lapsi-*sanoja toistetaan runsaasti eri sijamuodoissa ja luvuissa. Lisäksi esimerkissä on samoihin aihepiireihin kuuluvia sanoja, esimerkiksi sukulaisuuteen liittyvät sanat *vanhemmat*, *lapsi* ja *perhe*. Varsinaisia sidossanoja esimerkissä ovat *ja-* ja *vaan-*konjunktiot, pronomini *he* ja adverbi *viimeistään*. *Ja-*konjunktiota käytetään rinnastuksessa (esimerkiksi *pitkät matkat ja kehnot kulkuyhteydet*) ja kahden päälauseen yhdistämisessä yhdeksi virkkeeksi. *Vaan-*konjunktio sulkee *koulupakon* pois ja antaa sille vastaparin eli vapaaehtoisuuden: vanhemmat saivat päättää lastensa koulunkäynnistä. Pronomineja *he* viittaa aiemmin mainittuun sanaan *vanhemmat*, ja adverbi *viimeistään* tuo lopullisuuden tunnun usean maaseudun lapsen koulunkäynnin mahdottomuuteen: jos vanhemmat eivät estäneet heidän koulunkäyntiään, pitkät välimatkat ja huonot kulkuyhteydet estivät.

Selkokielen ohjeistuksissa (Leskelä 2019: 157) neuvotaan kiinnittämään huomiota tekstin koheesioon, jotta esimerkiksi syy-seuraussuhteet ja kronologinen järjestys eivät jäisi lukijalle epäselviksi. Aineistotekstin selkokielisten osuuksien koheesiota tarkastellessa on kuitenkin huomioitava, että selkokielisten osuuksien virkkeet ovat yleensä lyhyempiä kuin yleiskielisten osuuksien virkkeet. Lyhyisiin virkkeisiin pyrkiminen luonnollisesti vaikuttaa myös käytettävissä oleviin koheesiokeinoihin.

Lyhyys on yksi selkotekstien tyypillisimmistä ominaisuuksista: informaatiota ei tule olla liikaa vaan ”sopivasti” (Selkomittari 2018: 7). On tietysti subjektiivista ja kohderyhmästä riippuvaa, mikä on sopiva määrä informaatiota, mutta joissakin tapauksissa lukijalle voisi kenties olla hyötyä pidemmästä kuin lyhyemmästä tekstistä: muun muassa esimerkissä 18 on selkolukijalle hankalina pidettyjä partisiippia, passiivia ja pluskvamperfektiä. Tämän vuoksi ymmärtämisen helpottamiseksi lukijalle olisi voitu antaa konkreettisia esimerkkejä siitä, mitä maksettujen verojen määrään sidottu äänimäärä tarkoittaa.

Kaiken kaikkiaan yleis- ja selkokielisissä tekstiosuuksissa on siis paljon samankaltaisuuksia, esimerkiksi passiivimuotoisia verbejä, yhdyssanoja ja abstrakteja sanoja. Selkokielliset osuudet ovat kuitenkin ainakin teoriassa jonkin verran yksinkertaisempia sanastoltaan ja joiltakin rakenteellisilta tekijöiltään: esimerkiksi kuvaannollisia synonyymeja tai lauseenvastikkeita ei ole. Toisaalta koheesio jää selkokielisissä osuuksissa enimmäkseen sanojen toiston tasolle, kun yleiskielisissä osuuksissa virkkeiden välisiä yhteyksiä osoitetaan myös muun muassa konjunktioilla.

4.2 Lukutestin analyysi

Tässä luvussa tarkastelen lukutestin monivalintakysymyksen vastauksia, joita tuli yhteensä 33 opiskelijalta. Alaluvussa 4.2.1 käyn läpi monivalintakysymykset, niiden vastausvaihtoehdot ja sen, mitä kysymyksellä mitattiin. On hyvä huomioida, että vaikka noston tässä luvussa esille vain rajattuja tekstiosuuksia, joista oikeat vastaukset saattoi löytää, lukutestissä opiskelijat lukivat kuitenkin kokonaisen tekstin kysymyksiin vastatessaan.

Alaluvussa 4.2.2 tarkastelen opiskelijoiden vastauksia oikeiden ja väärin vastausten osalta. Käyn ensin läpi 1. ryhmän B2-tason opiskelijoiden vastaukset ja sen jälkeen 2. ryhmän B1-tason ja A2-tason opiskelijoiden vastaukset.

4.2.1 Monivalintakysymykset

Monivalintakysymysten ensimmäiseen ja toiseen kysymykseen vastattiin yleiskielisen osuuden pohjalta. Kummassakin kysymyksessä piti täydentää lause yhdellä kolmesta vaihtoehdosta. Alla olevissa esimerkeissä 1A ja 2A ovat tekstikohdat, joissa kerrottiin oikeat vastaukset, ja esimerkeissä 1B ja 2B ovat kysymykset ja vastausvaihtoehdot. Oikeat vastaukset on tummennettu tästä lähtien kaikissa tulevissa kysymysesimerkeissä.

1A) Lukkarin jälkeen kylään saapui pappi pitämään kinkereitä ja testaamaan opittuja taitoja. Kinkereitä jännitettiin viikkoja etukäteen, sillä niissä taitonsa todistaneet saivat kirkonkirjoihin merkinnän, joka oli naimisiinmenon edellytys.

1B) 1. Kinkereissä piti

a) mennä naimisiin.

b) näyttää, mitä oli oppinut.

c) opetella lukemaan ja kirjoittamaan.

(YT_kinkerit)

2A) Sunnuntaijumalanpalvelukseen kuljettiin säännöllisesti pitkienkin matkojen takaa, koska kirkossa tavattiin muita pitäjän asukkaita ja kuultiin uutisia kotikylästä ja suuresta maailmasta.

2B) 2. Ihmiset kävivät kirkossa

a) koska oli pakko.

b) koska siellä näki ystäviä.

c) koska siellä kerrottiin ajankohtaisia asioita.

(YT_kirkossa)

Kysymykset mittasivat enimmäkseen sanaston ymmärtämistä. Ensimmäisen kysymyksen kohdalla piti ymmärtää tekstistä ainakin kohta *testaamaan opittuja taitoja* tai *niissä taitonsa todistaneet*. Molemmissa kohdissa on monikkomuotoiset partisiipit *opittuja* ja *todistaneet*. Toisen kysymyksen kohdalla oli ymmärrettävä kohta *kirkossa* – – *kuultiin uutisia*. Opiskelijoiden piti myös tietää, ettei *asukas* tarkoita samaa kuin *ystävä* ja että *uutiset* tarkoittaa ajankohtaista tai uutta tietoa.

Kolmanteen kysymykseen tuli vastata selkokiehisen osuuden pohjalta. Oikean vastauksen kertova tekstikohta on esimerkissä 3A, kysymys ja vastausvaihtoehdot ovat esimerkissä 3B.

3A) Kirkon asema muuttui, kun hallintoa uudistettiin vuonna 1865. Silloin jokaiseen seurakuntaan piti perustaa kunta. Asukkaat kokoontuivat kuntakokouksiin päättämään sairanhoidosta, köyhäinhoidosta ja palotoimesta. Kaupungeissa alkoivat toimia valtuustot, jotka päättivät kaupunkilaisten yhteisistä asioista.

3B) 3. Kun kunnat perustettiin

a) kirkon valta heikentyi.

b) kirkon valta voimistui.

Kysymys mittasi sanaston ymmärtämisen lisäksi myös päättelykykyä. Ennen oikean vastauksen kertonutta tekstipätkää yleiskielisessä tekstissä oli kerrottu kirkon monen tavoin tärkeästä roolista tavallisten suomalaisten elämässä. Oikein vastatakseen opiskelijoiden piti siis pystyä päättämään, että hallinnon uudistaminen ja kuntien perustaminen heikensivät kirkon valtaa, koska kirkko ei voinut enää yksin päättää kaikista kansalaisten asioista, vaan niistä keskusteltiin kuntakokouksissa ja valtuustoissa. Opiskelijoiden piti tämän lisäksi ymmärtää oikean vastauksen intransitiiviverbi *heikentyi*.

Myös neljänteen kysymykseen vastattiin selkokielisen osuuden perusteella. Oikean vastauksen kertova tekstikohta on esimerkissä 4A, kysymys ja vastausvaihtoehdot ovat esimerkissä 4B.

4A) Äänimäärä oli sidottu maksettujen verojen määrään.

4B) 4. Vaaleissa

a) ihmisillä oli yksi ääni.

b) ihmisillä voi olla monta ääntä.

(ST_äännet)

Neljäs kysymys eroaa muista kysymyksistä siten, että siinä oli vain kaksi vastausvaihtoehtoa. Kysymys mittasi puhtaasti sanaston ymmärtämistä: lukijan oli ymmärrettävä koko virke, joka sisältää muun muassa passiivimuotoisen pluskvamperfektin *oli sidottu* ja monikon genetiivissä olevan *-ttU*-partisiipin *maksettujen*. Erityisesti passiivimuotoisen pluskvamperfektin (*oli sidottu*) ymmärtäminen oli tärkeää, koska se paljastaa, että kansalaisella saattoi olla vaaleissa monta ääntä riippuen siitä, miten paljon veroja hän maksoi.

Viidenteen ja kuudenteen kysymykseen vastattiin taas yleiskielisen osuuden pohjalta. Esimerkissä 5A on tekstikohta, joka sisältää oikeat vastaukset molempiin kysymyksiin. Kysymykset ja vastausvaihtoehdot ovat esimerkeissä 5B ja 6A.

5A) Uusi nelivuotiseksi tarkoitettu kansakoulu oli kaikille tytöille ja pojille avoin opin-
ahjo. Uutta kansakoulussa oli se, että se mahdollisti säännöllisen koulunkäynnin kaikille

⁶ 1. ryhmän lukutestissä vastausvaihtoehdot a ja b olivat seuraavat: *kirkon asema parani*, *kirkon asema huononi*. Vaihdoin ne 2. ryhmän lukutestiin, koska 1. ryhmän opiskelijat antoivat palautetta siitä, että *parantua* ja *huonontua* ovat melko suhteellisia käsitteitä. *Heikentyä* ja *vahvistua* ovatkin käsitteinä toimivampia, koska ne liittyvät kiinteämmin *valta*-sanaan ja kuvaavat myös kirkon voimaa tuon ajan kansalaisiin.

ja vieläpä suomen kielellä. Käytännössä läheskään kaikki lapset eivät heti päässeet opintielle. Vuoden 1866 kansakouluasetus nimittäin velvoitti vain kaupungit perustamaan kansakouluja, kun taas maaseudulla kansakoulujen perustaminen oli pitkään vapaaehtoista. – – Talonpojan arjessa koulun opettamista tiedoista ja taidoista ei nähty olevan mitään hyötyä. Viimeistään pitkät matkat ja kehnot kulkuyhteydet estivät monen halukkaan lapsen koulunkäynnin.

5B) 5. Vuonna 1866 päätettiin, että

a) opiskelemisen piti olla mahdollista kaikille.

b) kouluja piti rakentaa koko Suomeen.

c) kouluja piti rakentaa vain maaseudulle. (YT_1866)

6A) 6. Koulussa opiskelivat

a) kaikki suomalaiset tytöt ja pojat.

b) yleensä vain kaupunkilaiset pojat.

c) yleensä vain kaupunkilaiset pojat ja tytöt. (YT_opiskelu)

Kysymykset eivät testanneet vain sanaston ymmärtämistä vaan myös päättelykykyä, koska vastauksia ei annettu tekstissä suoraan. Tämä pätee erityisesti kysymykseen 6. Kysymykseen 5 oikein vastatakseen piti ymmärtää erityisesti kohdat *kansakoulu oli kaikille tytöille ja pojille avoin ja se mahdollisti säännöllisen koulunkäynnin kaikille*. Lisäksi tekstistä tuli osata päätellä, että vaikka koulut olivat teoriassa avoimia kaikille, kansakouluasetuksessa ei kuitenkaan velvoitettu rakentamaan kouluja koko Suomeen vaan pelkästään kaupunkiin. Opiskelijan piti myös osata yhdistää toisiinsa tekstin sana *koulunkäynnin* ja oikean vastauksen sana *opiskelemisen*.

Kysymykseen 6 oikein vastatakseen tuli ymmärtää kohta *kansakouluasetus velvoitti vain kaupungit perustamaan kansakouluja* ja siinä erityisesti fokuspartikkeli *vain*, joka sulkee pois maaseudun. Lisäksi oli hyödyllistä ymmärtää viimeisessä virkkeessä verbi *estivät*, joka ilmaisee, että kaikki halukkaat eivät päässeet kouluun asetuksesta huolimatta. Oikein vastaamisessa auttoi myös, jos ymmärsi kohdan *talonpojan arjessa koulun opettamista tiedoista ja taidoista ei nähty olevan mitään hyötyä* ja siinä erityisesti sanan *talonpojan*, joka viittaa maaseutuun. Tekstiosuudessa mainitaan kolmesti eri sijamuodoissa sana *kaikki*, ensin kahdessa myönteisessä virkkeessä, jotka korostavat kansakoulun olleen kaikille avoin. Sen jälkeen *kaikki* esiintyy kuitenkin kielteisessä virkkeessä – – *kaikki lapset eivät heti päässeet*

opintielle. Tämä vaati opiskelijoilta tarkkaavaisuutta sen päättelemisessä, miten asiat todellisuudessa maaseudulla menivät kansakouluasetuksesta huolimatta.

Seitsemänteen ja kahdeksanteen kysymykseen vastattiin jälleen selkokielisen osuuden pohjalta. Esimerkeissä 7A ja 8A ovat tekstikohdat, joissa oikeat vastaukset ovat. Kysymykset ja vastausvaihtoehdot ovat esimerkeissä 7B ja 8B.

7A) Sisävesien laivaliikenne ja tavaroiden kuljetus helpottui, kun kaivettiin uusia kanavia.

7B) 7. Uusia kanavia rakennettiin

a) Suomen sisällä.

b) Suomesta Eurooppaan.

c) Suomen ja Pohjoismaiden sisällä. (ST_kanavia)

8A) Maan ensimmäinen rautatie rakennettiin Helsingin ja Hämeenlinnan välille. Rataverkkoa myös laajennettiin nopeasti.

8B) 8. ”Rataverkko” tarkoittaa

a) juna- ja bussiliikennettä.

b) junaliikennettä.

c) bussiliikennettä. (ST_rata)

Kysymykset mittasivat sanaston ymmärtämistä. Seitsemänteen kysymykseen tiesi vastauksen, jos tiesi, mitä *sisävesien* tarkoittaa. Sanan alku *sisä-* esiintyi sekä tekstissä että oikeassa vastauksessa. Kahdeksanteen kysymykseen osasi vastata, jos ymmärsi *rautatien* merkityksen ja osasi näin yhdistää sen juniin eli rataverkkoon. Kysymykseen saattoi toisaalta vastata oikein myös, jos tiesi *rataverkko*-sanana merkityksen jo entuudestaan ilman tekstin apua.

4.2.2 S2-opiskelijoiden vastaukset

Seuraavaksi tarkastelen opiskelijoiden vastauksia kysymyksiin, jotka olen edellä käynyt läpi. Aloitan 1. ryhmästä, jonka opiskelijoilla suomen kielen taito on vähintään B2-tasolla. Vastanneita opiskelijoita on yhteensä kahdeksan. Heidän vastaustensa jakautuminen näkyy taulukosta 1. Kunkin kysymyksen kohdalla kerrotaan oikeiden, väärin, tyhjien ja epäselvien vastausten prosentuaaliset osuudet ja kappalemäärät. Epäselvät vastaukset tarkoittavat tapauksia, joissa vastaaja on valinnut enemmän kuin yhden vastausvaihtoehdon.

Taulukko 1. B2-tason opiskelijoiden monivalintakysymysten vastausten jakautuminen.

Kysymys	Oikeat vastaukset		Väärät vastaukset		Tyhjät vastaukset		Epäselvät vastaukset	
	%	kpl	%	kpl	%	kpl	%	kpl
1. YT_kinkerit	100	8	0	0	0	0	0	0
2. YT_kirkossa	100	8	0	0	0	0	0	0
3. ST_valta	87,5	7	12,5	1	0	0	0	0
4. ST_äännet	100	8	0	0	0	0	0	0
5. YT_1866	75	6	25	2	0	0	0	0
6. YT_opiskelu	100	8	0	0	0	0	0	0
7. ST_kanavia	62,5	5	37,5	3	0	0	0	0
8. ST_rata	100	8	0	0	0	0	0	0

Yllä olevasta taulukosta voi nähdä, että 1. ryhmässä monivalintakysymykset eivät tuottaneet suuria vaikeuksia, sillä kahdeksasta kysymyksestä vain kolmeen tuli väärää vastauksia. Väärien vastausten perusteella ryhmän opiskelijoille vaikein oli kysymys 7, johon vastattiin selkokielisen osuuden perusteella. Kysymyksessä kysyttiin, missä uusia kanavia rakennettiin. Kolme opiskelijaa vastasi kysymykseen väärin. Koska kysymyksessä ratkaisevaa oli tietää *sisävesien*-sanana merkitys eli siinä mitattiin sanaston tietämystä, väärin vastausten voi olettaa johtuvan opiskelijoiden sanaston puutteellisuudesta. Toisaalta tekstikohdassa mainitaan rataverkon rakentamisen yhteydessä myös Viipuri ja Pietari, mikä on voinut sekoittaa väärin vastanneita opiskelijoita ajattelemaan, että kanavia kaivettiin Suomesta Eurooppaan. Kysymykseen kuitenkin vastattiin kerran myös vaihtoehto, jonka mukaan kanavia rakennettiin Suomen ja muiden Pohjoismaiden sisällä. Tämä ei selity sanastolla, koska tekstiosuudessa ei Suomea lukuun ottamatta mainita yhtäkään Pohjoismaata.

Seuraavaksi tarkastelen 2. ryhmän B1-tason opiskelijoiden vastauksia, joita tuli yhteensä 12 opiskelijalta. Taulukosta 2 voi nähdä heidän vastaustensa jakautumisen.

Taulukko 2. B1-tason opiskelijoiden monivalintakysymysten vastausten jakautuminen.

Kysymys	Oikeat vastaukset		Väärät vastaukset		Tyhjät vastaukset		Epäselvät vastaukset	
	%	kpl	%	kpl	%	kpl	%	kpl
1. YT_kinkerit	91,7	11	8,3	1	0	0	0	0
2. YT_kirkossa	100	12	0	0	0	0	0	0
3. ST_valta	83,3	10	16,7	2	0	0	0	0
4. ST_äänet	75	9	25	3	0	0	0	0
5. YT_1866	75	9	16,7	2	8,3	1	0	0
6. YT_opiskelu	58,3	7	41,7	5	0	0	0	0
7. ST_kanavia	83,3	10	16,7	2	0	0	0	0
8. ST_rata	100	12	0	0	0	0	0	0

B1-tason opiskelijoiden vastauksissa oli enemmän hajontaa kuin B2-tasolla. Oikeiden vastausten perusteella helpoimmat kysymykset tämän ryhmän opiskelijoille olivat kysymykset 2 ja 8, joihin kaikki vastasivat oikein. Kysymykseen 2 vastattiin yleiskielisen ja kysymykseen 8 selkokielisen osuuden perusteella. Muihin kysymyksiin tuli vähintään yksi väärä vastaus. Lisäksi yksi opiskelija jätti vastaamatta kysymykseen 5, mikä voi johtua joko unohduksesta tai siitä, ettei hän tiennyt kysymykseen oikeaa vastausta.

Värien vastausten perusteella opiskelijoille selvästi vaikein oli kysymys 6, johon vastattiin yleiskielisen osuuden perusteella. Kysymyksessä kysyttiin, ketkä koulussa opiskelivat. Yli 41 % vastasi kysymykseen väärin. Lähes kaikki väärin vastanneet vastasivat, että koulussa opiskelivat kaikki suomalaiset tytöt ja pojat. Tämä voi johtua siitä, että tekstissä mainitaan kansakoulun olleen ”kaikille tytöille ja pojille avoin”. Tämä on voinut sekoittaa joitakin opiskelijoita, sillä myös väärin olleessa vastausvaihtoehdossa on sana *kaikki*. Myöhemmin tekstissä kuitenkin kerrotaan, että käytännössä kouluun pääsivät vain kaupunkilaislapset.

Seuraavaksi eniten väriä vastauksia tuli kysymykseen 4, johon vastattiin selkokielisen osuuden perusteella. 25 % opiskelijoista vastasi kysymykseen väärin. Kysymyksessä 4 kysyttiin, kuinka monta ääntä ihmisillä saattoi olla vaaleissa. Kysymyksen vaikeus saattaa johtua esimerkiksi siitä, että tekstiosuus sisälsi kaksi partisiippiä, joiden ymmärtäminen oli tärkeää oikein vastauksen löytämiseksi.

Seuraavaksi otan tarkasteluun A2-tason opiskelijoiden vastaukset, joita tuli 13 opiskelijalta. Taulukosta 3 näkyy heidän vastaustensa jakautuminen.

Taulukko 3. A2-tason opiskelijoiden monivalintakysymysten vastausten jakautuminen.

Kysymys	Oikeat vastaukset		Väärät vastaukset		Tyhjät vastaukset		Epäselvät vastaukset	
	%	kpl	%	kpl	%	kpl	%	kpl
1. YT_kinkerit	53,8	7	38,5	5	0	0	7,7	1
2. YT_kirkossa	84,6	11	7,7	1	0	0	7,7	1
3. ST_valta	76,9	10	23,1	3	0	0	0	0
4. ST_äännet	76,9	10	23,1	3	0	0	0	0
5. YT_1866	69,2	9	23,1	3	7,7	1	0	0
6. YT_opiskelu	38,5	5	61,5	8	0	0	0	0
7. ST_kanavia	92,3	12	7,7	1	0	0	0	0
8. ST_rata	84,6	11	15,4	2	0	0	0	0

Tämän ryhmän opiskelijoille monivalintakysymykset olivat selvästi vaikeampia kuin aiempien ryhmien opiskelijoille. Vääriä vastauksia tuli kaikkiin tehtäviin, ja lisäksi kolmessa tapauksessa valittiin enemmän kuin yksi vastausvaihtoehto.

Väriiden vastausten perusteella myös tämän ryhmän opiskelijoille selvästi vaikein kysymys oli kysymys 6, johon yli 61 % opiskelijoista vastasi väärin. Kysymykseen tuli vastata yleiskielisen osuuden pohjalta. Yhtä lukuun ottamatta kaikki tähän kysymykseen väärin vastanneet vastasivat, että koulussa opiskelivat kaikki suomalaiset tytöt ja pojat.

Seuraavaksi eniten hankaluuksia aiheutti kysymys 1, jossa kysyttiin, mitä kinkereissä tehtiin. Myös tähän kysymykseen vastattiin yleiskielisen osuuden pohjalta. Kysymykseen vastasi väärin yli 38 % opiskelijoista, minkä lisäksi yksi opiskelija valitsi useamman kuin yhden vastausvaihtoehdon. Yhtä lukuun ottamatta kaikki väärin vastanneet vastasivat, että kinkereissä piti opetella lukemaan ja kirjoittamaan. On mahdollista, että he vastasivat kysymykseen tekstissä esiintyvän kohdan *seurakuntien työntekijät – kiersivät kylästä kylään antamassa yksinkertaista opetusta luku- ja kirjoitustaidossa* pohjalta. Heti tämän jälkeen tulevassa virkkeessä kerrotaan, että opetuksen jälkeen papit pitivät kinkereitä ja testasivat opittuja taitoja.

Kysymykseen 5 tuli kolme väärää vastausta, minkä lisäksi yksi opiskelija jätti vastaamatta siihen. Hän perusteli päätöstään sillä, ettei löytänyt tekstistä oikeaa vastausta. Näin ollen yhteensä neljä opiskelijaa ei osannut vastata kysymykseen, mikä tekee siitä kolmanneksi vaikeimman kysymyksen tämän ryhmän opiskelijoille. Kysymykseen 5 vastattiin yleiskielisen osuuden pohjalta.

Oikeiden vastausten perusteella helpoin kysymys opiskelijoille oli kysymys 7, johon vastattiin selkokielellisen osuuden perusteella. Vain yksi opiskelija vastasi väärin tähän kysymykseen. Tämä on huomionarvoista, sillä B-tason ryhmissä kysymykseen vastattiin väärin yhteensä viisi kertaa. On mahdollista, että jotkut A2-tason opiskelijat tiesivät sanan jo entuudestaan, mutta osa heistä lienee päättellyt sanan tekstin perusteella. Seuraavaksi helpoin oli kysymys 2, johon vastattiin yleiskielisen osuuden perusteella. Tähän tuli kuitenkin myös yksi epäselvä vastaus, jossa opiskelija oli valinnut enemmän kuin yhden vastausvaihtoehdon. Kysymys 2 oli helppo myös B-tason ryhmille, joissa kaikki opiskelijat vastasivat siihen oikein.

Kaiken kaikkiaan lukutesti oli väärin vastausten perusteella siis vaikein A2-tason opiskelijoille. B-tason ryhmien välillä erot olivat suurimmaksi osaksi melko pieniä, mutta B1-tason opiskelijat tekivät vastauksissaan kuitenkin enemmän virheitä kuin B2-tason opiskelijat. Vastausten perusteella A2-tason opiskelijoille vaikeimpia olivat kysymykset 1, 5 ja 6. Näistä kysymykset 5 ja 6 mittasivat sanaston ymmärtämisen lisäksi päättelykykyä, sillä niihin ei annettu tekstissä suoria vastauksia. Kysymys 6 tuotti vaikeuksia myös B1-tasolla, mutta ei B2-tasolla. Lisäksi B1-tasolla hankaluuksia tuotti kysymys 4, joka mittasi sanaston ymmärtämistä. B2-tason opiskelijat taas vastasivat useammin väärin kysymykseen 7, joka myös mittasi sanaston ymmärtämistä.

Kaikkiin A2-tasolla väärin vastausten perusteella vaikeimpiin kysymyksiin vastattiin yleiskielisten osuuksien pohjalta. B1-tasolla eniten väärää vastauksia tuottaneeseen kysymykseen 6 vastattiin yleiskielisen osuuden perusteella ja seuraavaksi vaikeimpaan kysymykseen 4 selkokielellisen osuuden perusteella. B2-tasolla eniten väärää vastauksia tuottaneeseen kysymykseen 7 vastattiin selkokielellisen osuuden pohjalta.

Jos kaikki oikeat vastaukset lasketaan yhteen, B2-tason opiskelijat vastasivat hieman useammin oikein yleiskielisten kuin selkokielellisten osuuksien pohjalta. Sen sijaan 2. ryhmän opiskelijat sekä A2- että B1-tasolla vastasivat useammin oikein selkokielellisten kuin yleiskielisten osuuksien pohjalta, mutta B1-tasolla ero ei ole yhtä suuri kuin A2-tasolla. Tästä voinee päätellä, että B2-tasolla selkokielestä ei enää ole mainittavaa hyötyä ja että yleiskielinen teksti voi olla heille jopa helpompi, jos siitä on mahdollista päätellä asioita kontekstista. Näin ollen tekstikokonaisuus siis nousee tärkeämpään rooliin kuin yksittäiset sanat. Sen sijaan

selkokieli näyttäisi hyödyttävän etenkin A2-tason opiskelijoita ja voivan auttaa myös B1-tasolla olevia. Tulokset noudattavat Selkokeskuksen arviota, jonka mukaan selkokielestä hyötyvät erityisesti A1–B1-tasoilla olevat kielenoppijat (Juusola 2019: 14).

Erot 1. ja 2. ryhmän opiskelijoiden välillä heijastelevat myös pinta- ja syvätasojen luetun ymmärtämisen strategioita ja sitä, että sujuva luetun ymmärtäminen vaatii sanojen ymmärtämisen lisäksi myös päättelyä, yhdistelemistä ja niin sanotusti rivien välistä lukemista (ks. luvut 2.2 ja 2.3). B2-tason opiskelijat ja osa B1-tason opiskelijoista hallitsevat vastausten perusteella pintatasoisten strategioiden lisäksi myös ainakin syvätason päättävän strategian, jossa he ymmärtävät tapahtumakulkuja ja kykenevät ymmärtämään myös sellaista, mitä tekstissä ei eksplisiittisesti sanota.

Sen sijaan A2-tason opiskelijoista suuri osa vaikuttaa olevan L2-lukemisessa edelleen pintatasolla, joko tunnistavassa tai toistavassa vaiheessa (ks. luku 2.3). Tämä tulee ilmi siitä, että A2-tason opiskelijat vastasivat useammin oikein pelkästään sanastoa mittaaviin kysymyksiin, joihin vastaus oli löydettävissä tekstistä selkeästi ilman sen suurempaa päättelyn tarvetta. Myös B1-tasolla tuli enemmän oikeita vastauksia pelkästään sanastoa mittaaviin kysymyksiin. B2-tason opiskelijoilla samanlaista selvää eroa ei ollut, vaan he vastasivat yhtä usein oikein kaikenlaisiin kysymyksiin. Lisäksi lukutestin jälkeisessä ryhmäkeskustelussa 2. ryhmän kanssa jotkut opiskelijat ilmaisivat tyytymättömyytensä siihen, ettei kaikkiin kysymyksiin ollut saatavilla suoraa vastausta tekstistä, vaan oikea vastaus piti päätellä itse (ks. luku 4.3).

4.3 Ryhmähaastattelut

Seuraavaksi käyn läpi opiskelijoiden tekemiä huomioita, joita lukutestien jälkeisissä ryhmähaastatteluissa tuli esille. Ryhmähaastattelut olivat strukturoituja, eli ne perustuivat suurilta osin ennalta laatiini kysymyksiin, joita kysyin opiskelijoilta. Tämän vuoksi esille tulleet huomiot käsittelevät enimmäkseen tekstiosuuksien vaikeustasoa, mutta mukana on myös opiskelijoiden spontaanisti esille tuomia huomioita esimerkiksi kysymysten vaikeudesta ja siitä, mikä yksittäinen asia teksteissä tuotti hankaluuksia.

Opiskelijoiden kommenttien litteroinnissa on käytetty sanatarkkaa litteraatiota. Sanatarkka litteraatio tarkoittaa litterointitapaa, jossa kerrotaan vain se, mitä puhujat sanovat, ja jossa puheen rytmiä tuodaan esille pilkuilla ja pisteillä, mutta esimerkiksi äänensävyjä tai taukoja ei merkitä (Ruusuvuori – Nikander 2016: 69). Tämän tutkimuksen ryhmähaastatteluiden tarkoituksena oli kuulla opiskelijoiden ajatuksia ja mielipiteitä teksteistä

eikä keskittyä esimerkiksi heidän puhetapaansa, minkä vuoksi sanatarkka litteraatio on riittävä litterointitapa.

Ryhmähaastatteluissa opiskelijat saivat kertoa mielipiteensä siitä, mikä tekstiosuus oli helpoin ja mikä taas vaikein. Alla olevaan taulukkoon on koottu ryhmäkeskusteluissa esille tulleita mielipiteitä siitä, mitkä tekstiosuudet olivat helpoimpia ja mitkä vaikeimpia. Kaikki opiskelijat eivät vastanneet kysymykseen mitään. Tekstiosuudet 1 ja 3 ovat yleiskielisiä, osuudet 2 ja 4 ovat selkokielisiä.

Taulukko 4. Opiskelijoiden mielestä vaikeimmat ja helpoimmat tekstiosuudet.

Ryhmä	Helpoimmat tekstiosuudet	Vaikeimmat tekstiosuudet
1.	1, 4	2, 3, 4
2.	1, 2, 4	2

1. ryhmässä suurin osa opiskelijoista sanoi tekstin olleen kokonaisuutena helposti ymmärrettävä. Moni opiskelija myös mainitsi lukeneensa vaikeampiakin tekstejä opiskeluidensa aikana eikä pystynyt nimeämään yhtä helpointa tai vaikeinta osuutta. Ne opiskelijat, jotka pystyivät, nimesivät helpoimmiksi tekstiosuuksiksi ensimmäisen ja neljännen osuuden, joista ensimmäinen on yleiskielinen ja neljäs selkokielinen. Ensimmäistä osuutta ei mainittu kertaakaan vaikeimpana, ja se oli myös ainoa osuus, jonka pohjalta tehtyihin monivalintakysymyksiin ei tässä ryhmässä tullut yhtäkään väärää vastausta.

Myös 2. ryhmässä moni erityisesti B1-tason opiskelijoista piti tekstin kaikkia osuuksia yhtä ymmärrettävinä, mutta ryhmässä oli kuitenkin 1. ryhmää enemmän hajontaa siinä, mitä tekstiosuutta pidettiin helpoimpana. Osuudet 1, 2 ja 4 mainittiin ainakin kerran, mutta eniten mainintoja saivat ensimmäinen eli yleiskielinen ja neljäs eli selkokielinen osuus. Myös tällä ryhmällä näiden osuuksien pohjalta vastattuihin monivalintakysymyksiin tuli eniten oikeita vastauksia, vaikka A2-tasolla ensimmäisen yleiskielisen osuuden pohjalta vastattu kysymys 1 oli väärin vastausten perusteella heille toiseksi vaikein.

Vaikeimpina osuuksina mainittiin 1. ryhmässä toinen, kolmas ja neljäs osuus. Toinen ja neljäs osuus ovat selkokielisiä, kolmas on yleiskielinen. 2. ryhmässä suurin osa opiskelijoista ei pystynyt valitsemaan vaikeinta osuutta. Keskustellessa osa opiskelijoista kuitenkin mainitsi etenkin toisen osuuden, koska siinä ”täytyi vähän ajatella”, kuten yksi opiskelija asian ilmaisi.

Molemmissa ryhmissä suurin osa opiskelijoista vaikutti arvioivan tekstiosuuksien vaikeustasoa sen perusteella, miten helppo tai vaikea kysymyksiin oli vastata. Vaikeita osuuksia kysyttäessä hyvin moni opiskelija perusteli jonkin osuuden vaikeutta sillä, että sen pohjalta tehtyihin kysymyksiin oli vaikea vastata tai että kysymykset olivat vaikeita. Alla on muutama B-tason opiskelijoiden kommentti asiasta. Suluissa on heidän ryhmänsä.

1) Ensimmäinen osa oli helppo, koska siinä oli suoraan kysymys ja vastaus oli siellä tekstissä olemassa. Toisessa osassa täytyi vähän ajatella, että siellä sanottiin, että se kirjon asema muuttui ja täytyi ajatella, miten se sitten muuttui. (2. ryhmä)

2) Sitten se viimeinen [osuus] oli helpompi, että siellä oli ymmärrettävä[ä], että mitä siellä sitten ne vastaukset olivat. (2. ryhmä)

3) Ehkä toinen pätkä oli vähän vaikeampi kuin muut. [...] Kun piti vastata kysymyksiin, piti miettiä enemmän. Ja en ollut varma, että vastasin oikein. (1. ryhmä)

Erityisesti 2. ryhmässä jotkut opiskelijat olivat yllättyneitä siitä, ettei joihinkin kysymyksiin ollut saatavilla suoraa vastausta tekstistä, vaan oikea vastaus piti päätellä itse tekstikokonaisuudesta. Jotkut heistä ajattelivat tämän johtuvan lukutestissä olevasta virheestä. Myös 1. ryhmässä tuotiin vastausten päättelemisen hankaluus esiin, mutta opiskelijat eivät tuntuneet pitävän sitä ongelmana vaan pikemminkin haasteena, joka pakotti heidät lukemaan tekstiosuuden useampaan kertaan. Alla olevissa esimerkeissä 4–7 on molempien ryhmien opiskelijoiden kommentteja asiasta.

4) Koko teksti oli ihan selvä, mutta vastata oli vähän vaikea. Täytyi lukea niin kuin rivien väliltä. (2. ryhmä)

5) Ja sitten mä luulen tämä kysymys 5. [...] Mä luulen, että vastauksessa ei ole oikeaa vastausta. [...] Mä luulen tässä ei ole tarkkaa vastausta. (2. ryhmä)

6) Koko teksti ehkä on helppo, mutta ei ole selvää vastaus joskus. Ja tarvitsee ymmärtää enemmän kuin kirjoittanut tekstissä. Se oli vähän vaikea. (2. ryhmä)

7) Mulla oli sama juttu myös, kolmas kysymys [oli vaikea]. Mä ensin vähän en ymmärtänyt, luin pari kertaa kappaleen. (1. ryhmä)

Suorien vastausten odottaminen tai toivominen ei välttämättä osoita (vain) kielitaidon puutteellisuutta vaan voi heijastella myös erilaisia kulttuurisia käytänteitä ja sitä, millaisiin luetun ymmärtämisen tehtäviin opiskelijat ovat kotimaissaan tottuneet. Erityisesti sosiaalinen lukemisen suuntaus korostaa, että erilaisissa oppimiskulttuureissa voidaan suhtautua esimerkiksi oppikirjateksteihin eri tavoin: yhdessä kulttuurissa voidaan painottaa tekstin analysoimista ja toisessa taas ulkoa opettelemista (Pitkänen-Huhta 1997: 198). On siis mahdollista, että 2. ryhmässä joidenkin opiskelijoiden turhautuneisuus niin sanottuun rivien välistä lukemiseen ja oikeiden vastausten päättelyyn johtui siitä, että he kokevat luetun ymmärtämisen enemmänkin sanojen kuin kokonaisuuksien ja yhteyksien ymmärtämisenä. Lisäksi on huomioitava, että 1. ryhmän opiskelijat ovat jo korkeakouluopiskelijoita ja myös pidemmällä suomen kielen opinnoissaan, minkä vuoksi he voivat olla tottuneempia siihen, että suomalaisessa koulumaailmassa luetun ymmärtämisellä mitataan usein myös opiskelijan päättelykykyä.

Molemmissa ryhmissä kiinnitettiin huomiota myös sanaston merkitykseen tekstin ymmärtämisessä. Sanasto vaikutti siihen, miten vaikeana jokin tekstiosuus koettiin, mutta yksittäisiä sanoja ei kuitenkaan pidetty ratkaisevina tekijöinä tekstin ymmärtämisessä.

8) Ainakin mun puolesta se [teksti] oli helppo. Siinä aiheutti vaikeuksia vaan suhteellisesti se, että oli pari sanaa mitä mä en tiennyt, niinku mikä se oli, lukkari, tai että. Mut mä, mä en usko, et se aiheuttanut ton niinku tekstin ymmärtämiseen [epäselvä sana] tota, pääkonsepti niinku jää, jäävät ihan selkeäks. (1. ryhmä)

9) Se [teksti] oli minun mielestä niin kun sopiva, ja mut joskus en, en ymmärtänyt sen niin kuin, niin kuin keskeinen kappaleen sana. Ja sitten se niin kun, se koko kappale tuntui vähän vaikeammalta, mut muuten se oli sopiva. (1. ryhmä)

10) [...] aina mun ongelma on sanasto, ja sitten sanasto ei ole selvä kaikki, mutta rakennus [rakenne] oli okei. Mä ymmärsin lauseenrakennuksia [lauseenrakenteita], okei? Mutta lauseenrakennuksia ja ortografisen asiat olisi okei mulle, mutta aina sanastot voi olla vähän vaikea mulle. (2. ryhmä, A2-taso)

11) [Joitakin sanoja] en vois enää kääntää äidinkieleen, vaikka kokonaiskontekstista vois ymmärtää mitä on sanottu siellä. (2. ryhmä, A2-taso)

Ryhmähaastattelujen lopuksi, kun opiskelijoille oli kerrottu tutkimuksen tarkoitus ja paljastettu selkokieliset tekstiosuudet, opiskelijoilta kysyttiin, olivatko he huomanneet selkokielisten osuuksien olevan selkokielisiä. Vain yksi opiskelija 1. ryhmässä sanoi kiinnittäneensä tähän huomiota:

12) Mä aavistin, että se viimeinen pätkä ja sitten se keskimmäinen, se toinen, oli [selkokielistä], kun ne oli lyhyempiä ja vähän sitte yksinkertaisimpia. [...] Kun ei käytetty ollenkaan niinku toinen infinitiivimuotoja tai kolmas. [...] Siks mä mietin, et se on selkokieli ehkä, eikä perus- tai korkeaa kieltä niin sanotusti.

Yllä olevasta opiskelijan sitaatista voinee päätellä, että kyseinen opiskelija on ainakin jokseenkin tietoinen selkokielen periaatteista, sillä hän tuo esille esimerkiksi toisen ja kolmannen infinitiivin puuttumisen ja tekstin kielellisen yksinkertaisuuden. Lisäksi on huomioitava, että kyseessä on B2-tason opiskelija, joka on todennäköisesti jo opiskellut suomen kielen lauseenvastikkeita ja partisiippeja. A2-tasolla niitä ei tavallisesti vielä opiskella (ks. esim. Gehring ym. 2019). Näin ollen B2-tason opiskelijan oli kenties helpompi huomata niiden puuttuminen kuin esimerkiksi A2-tason opiskelijoiden, jotka eivät välttämättä vielä tunne kyseisiä rakenteita.

On hyvä huomioda, ettei opiskelijoilta kysytty, tietävätkö he, mitä selkokieli tarkoittaa tai millaista kieltä se on. On täysin mahdollista, että monet opiskelijat eivät olleet kuulleet selkokielestä tai lukeneet sitä ennen lukutestiin osallistumista, vaikka selkokielisen materiaalin käyttäminen onkin yleistä suomen kielen opetuksessa ja Suomen televisiossa näytetään päivittäin selkokielisiä uutisia. Toisaalta tämä ei kuitenkaan yksinään selitä sitä, että selkokieliset tekstiosuudet jäivät huomaamatta, sillä selkotekstistä hyötyäkseen ei tietysti tarvitse tietää selkokielestä mitään etukäteen. Tarkoitushan on, että yleiskieleen verrattuna selkokieli olisi selkeästi helpompaa ja ymmärrettävämpää ja erottuisi näin myös sellaisten silmissä, joille selkokielen konsepti ei ole tuttu.

Kaiken kaikkiaan suurin osa opiskelijoista piti siis kaikkia tekstiosuuksia suunnilleen yhtä ymmärrettävinä. Ryhmähaastatteluissa opiskelijoiden huomio keskittyi enimmäkseen siihen, miten helppo tai vaikea monivalintakysymyksiin oli vastata, ja tekstiosuuksien vaikeustasoa mitattiin usein tämän mukaan.

Molemmat selkokieliset tekstiosuudet mainittiin vaikeimpina. Jos molempien ryhmien vastauksia katsotaan yhdessä, vaikeimpana pidettiin toista eli selkokielistä tekstiosuutta. Osuudessa kerrotaan hallinnon uudistamisesta. Siinä on paljon passiivimuotoisia

verbejä, joitakin abstrakteja sanoja (esimerkiksi *valitsemiseen, palotoimi*) ja kaksi partisiippimuotoa (*maksavat, sidottu*). Toisen osuuden pohjalta vastattuihin kysymyksiin 3 ja 4 tuli A2-tasolla yhteensä kuusi väärää vastausta, B1-tasolla viisi ja B2-tasolla vain yksi. Osuuden koettu vaikeus ei siis selity ainakaan pelkästään kysymysten vaikeudella. Lisäksi esimerkiksi kolmatta eli yleiskielistä osuutta ei 2. ryhmässä mainittu vaikeimpana, vaikka sen pohjalta tehtiin kysymyksiin 5 ja 6 tuli kaikista eniten vääriä vastauksia.

Helpoimpina tekstiosuuksina pidettiin ensimmäistä eli yleiskielistä ja neljättä eli selkokielistä tekstiosuutta. Ensimmäinen osuus on selvästi pidempi kuin neljäs. Ensimmäisessä osuudessa kerrotaan kirkon asemasta 1800-luvun Suomessa. Siinä on runsaasti passiivimuotoisia verbejä, abstrakteja sanoja (esimerkiksi *naimisiinmeno, osallistuminen*), yhdyssanoja (esimerkiksi *sunnuntaijumalanpalvelus, oppimistavoitteet*) ja partisiippeja (esimerkiksi *todistaneet, johtamissa*). Neljännessä osuudessa kerrotaan uusien kulkuyhteyksien rakentamisesta. Siinäkin on passiivimuotoisia verbejä (esimerkiksi *rakennettiin, laajennettiin*) ja yhdyssanoja (esimerkiksi *laivaliikenne, kulkuyhteys*), mutta abstrakteja sanoja on selvästi vähemmän, eikä partisiippeja ole yhtään.

Kun tekstiosuuksia tarkastellaan sen mukaan, mikä tekstiosuus mainittiin helpoimpana ja mitä ei mainittu kertaakaan vaikeimpana, helpoin osuus molemmille ryhmille oli ensimmäinen eli yleiskielinen osuus. Tämän osuuden pohjalta vastattuihin kysymyksiin tuli A2-tasolla kuusi väärää ja kaksi epäselvää vastausta, B1-tasolla yksi väärä vastaus ja B2-tasolla ei yhtään väärää vastausta. 1. ryhmän opiskelijoiden korkean kielitaitotason vuoksi on ymmärrettävää, jos heidän mielestään ensimmäinen yleiskielinen osuus oli helpoin, mutta erityisesti A2-tason opiskelijoiden kohdalla tämä on huomionarvoista: mikäli yleiskielistä tekstiä pidetään helpompana kuin selkokielistä, ja erityisesti mikäli toinen selkokielinen tekstiosuus vielä mainitaan vaikeimpana, olisi aiheellista miettiä, mitkä tekijät selkotehtävissä aiheuttavat ei-ensikielisille suomen lukijoille ymmärtämisvaikeuksia.

5 Johtopäätökset

Tässä tutkimuksessa olen analysoinut ensinnäkin kielellisiä samankaltaisuuksia ja eroja historian oppikirjasta otettujen yleis- ja selkokielisten tekstiosuuksien välillä. Vertailevan tekstianalyysin perusteella selkokieliset osuudet olivat suurimmaksi osaksi kielellisesti yksinkertaisempia tiettyjen rakenteiden, kuten partisiippien ja lauseenvastikkeiden, sekä

sanaston, esimerkiksi kielikuvien puuttumisen, osalta. Toisaalta pyrkimys yksinkertaisuuteen ja sitä myötä lyhyeen tekstiin toi selkokielisiin osuuksiin ajoittain sisällöllisiä aukkoja, jotka ilmenivät muun muassa virkkeiden välisiä yhteyksiä osoittavien konjunktoiden puutteena.

Toiseksi olen tarkastellut, miten suomea toisena kielenään puhuvat A2-, B1- ja B2-tason aikuisopiskelijat ymmärtävät edellä mainittuja tekstiosuuksia ja onko yleis- ja selkokielisten osuuksien ymmärrettävyydessä eroa. Olen vertaillut A2- ja B-tason opiskelijoiden vastauksia ja sitä kautta tarkastellut, miten ymmärrettävää selkokieli on heille ollut. Tätä varten 33 opiskelijaa molemmilta tasoilta luki kaksi yleiskielistä ja kaksi selkokielistä tekstiosuutta ja vastasi niiden pohjalta tehtyihin monivalintakysymyksiin. Lukutestin päätteeksi opiskelijat saivat kertoa ajatuksiaan teksteistä ryhmähaastatteluissa.

Vastausten perusteella A2-tason opiskelijat saivat eniten oikeita vastauksia selkokielisten tekstiosuuksien pohjalta tehtyihin kysymyksiin, eli selkokielestä oli heille selkeästi hyötyä. Myös B1-tason opiskelijoiden vastausten perusteella selkokieli auttoi heitä, mutta hyöty ei näyttänyt olevan niin suurta kuin A2-tasolla. Sen sijaan B2-tason opiskelijoilla selkokielestä ei näyttänyt olevan ainakaan huomattavaa apua, sillä he vastasivat hieman useammin väärin selkokielisten tekstiosuuksien kysymyksiin. Lisäksi lukutestin jälkeisissä ryhmähaastatteluissa B2-tason opiskelijat nimesivät molemmat selkokieliset tekstiosuudet vaikeimmiksi. Sekä A- että B-tason ryhmissä helpoimpana mainittiin ensimmäinen eli yleiskielinen tekstiosuus, vaikka sen pohjalta tehtyihin kahteen kysymykseen tuli A2-tason opiskelijoilta kuusi väärää ja kaksi epäselvää vastausta, joissa oli valittu enemmän kuin yksi vastausvaihtoehto. Kaikilta B-tason opiskelijoilta näihin kysymyksiin tuli yhteensä vain yksi väärä vastaus.

Lukutestien vastauksissa ja osittain myös ryhmäkeskusteluissa korostuivat luetun ymmärtämisen pinta- ja syvätason strategiat (ks. luku 2.3). A2-tason opiskelijat vastasivat useammin väärin päättelyä vaativiin kysymyksiin, kun taas B-tasolla niissä oli selvästi vähemmän vaikeuksia. Erityisesti B2-tasolla ero pelkästään sanaston ymmärtämistä ja toisaalta myös päättelykykyä mittaavien kysymysten vastauksissa on hyvin pieni: sanastoa mittaaviin kysymyksiin tuli yhteensä kolme väärää vastausta, ja saman verran vääriä vastauksia tuli sanaston lisäksi päättelyä mittaaviin kysymyksiin.

2. ryhmässä, jossa oli sekaisin A2- ja B1-tason opiskelijoita, osa opiskelijoista toi esille hämmästyksensä siitä, että kaikkiin kysymyksiin ei ollut tekstissä suoraa vastausta, vaan se piti päätellä itse. Tätä pidettiin jonkinlaisena lukutestin virheenä tai puutteena. 1. ryhmässä, jossa opiskelijat olivat vähintään B2-tasolla, tätä ei ainakaan suoraan mainittu negatiivisena asiana vaan pikemminkin haasteena, josta selvisi lukemalla tekstikohdan useamman kerran.

Selkokeskuksen arvion mukaan selkokielestä on eniten hyötyä A1–B1-tasoilla oleville kielenoppijoille. Tämän tutkimuksen tulokset noudattavat tuota arviota: tulosten mukaan selkokieli hyödyttää selvästi enemmän erityisesti alkeistason kuin B2-tason suomen kielen puhujia, vaikka selkokielistä tekstiä ei A2- tai B1-tasollakaan pidetty helppona ymmärtää. B2-tasolla tekstikokonaisuus vaikutti olevan ymmärtämisen kannalta olennaisempi kuin yksittäiset sanat.

6 Lopuksi

Tässä tutkimuksessa saatuja tuloksia arvioitaessa on huomioitava tekijät, jotka ovat voineet vaikuttaa niihin. Ensinnäkin monivalintakysymysten vaikutukset lukutestin vastauksiin tai joidenkin kysymysten vaikeus suhteessa muihin on hyvä pitää mielessä, vaikkei tässä tutkimuksessa näihin tekijöihin olekaan voitu paneutua tarkasti. Ylipäätään monivalintakysymys kysymystyyppinä ei missään tapauksessa ole aukoton lukutaidon tai luetun ymmärtämisen mittari, mutta kuten luvussa 2.2 tuli esille, luetun ymmärtäminen on hyvin monimutkainen tutkimuksen kohde.

Lukutestien tulosten analysoinnissa ei ole otettu huomioon monia muitakaan taustatekijöitä, kuten opiskelijoiden motivaatiota lukea teksti huolellisesti tai vastata monivalintakysymyksiin tarkkaavaisesti. On siis mahdollista, että jotkut opiskelijat ovat vastanneet kysymyksiin väärin huolimattomuuttaan tai siksi, että eivät ole kokeneet tärkeäksi panostaa testiin. Lisäksi on muistettava, että lukutestit ja ryhmähaastattelut toteutettiin etäyhteydellä Zoom-videoviestintäpalvelussa, mikä toi omat haasteensa sekä lukutestien ja haastattelujen toteuttamiseen että mahdollisesti myös opiskelijoiden asennoitumiseen ja keskittymiseen. Lukutestin vastausten analysoinnissa on oletettu, etteivät opiskelijat ohjeiden mukaisesti käyttäneet sanakirjoja apuna kysymyksiin vastaamisessa, mutta tätä ei todellisuudessa voitu mitenkään valvoa etäyhteyden takia. Lisäksi testitilanne, vaikkakin tässä tapauksessa melko epämuodollinen, saattoi jännittää opiskelijoita ja näin vaikuttaa vastauksiin erityisesti sellaisten opiskelijoiden kohdalla, jotka eivät ole tottuneita kyseisenlaisiin tilanteisiin.

Tutkimuksessa saatuja tuloksia ei voi yleistää koskemaan kaikkia suomen kielen opiskelijoita tai suomea toisena kielenään puhuvia, mutta on kuitenkin mahdollista vetää yhteys tämän ja muiden samaa aihetta käsitelleiden tutkimusten välille: esimerkiksi Laura Kanasen ja

Sara Tuiskun (2014) sekä Sonja Dahlgrenin (2019) tutkimuksissa selkokieli on hyödyttänyt informantteja, mutta sitä on silti pidetty haastavana tai jotkin sanat ja kielen rakenteet ovat tuottaneet hankaluuksia. Toisin kuin edellä mainitut tutkimukset, tämä tutkimus ei kuitenkaan keskittynyt yksittäisten kielen rakenteiden helppouteen tai vaikeuteen vaan selkokieliseen tekstiin kokonaisuutena ja erityisesti suhteessa yleiskieliseen tekstiin. Silti tässäkin tutkimuksessa jotkut informantit toivat esille sanaston merkityksen tekstin ymmärtämisessä (ks. luku 4.3). Hekin kuitenkin korostivat kontekstin tärkeyttä: yhden tai parin sanan vieraus ei haittaa, jos muu konteksti tukee ymmärtämistä. Tämä tuli esille esimerkiksi B2-tason opiskelijan kommentista, jossa hän arvioi lukutestin tekstin helpoksi, vaikkei hän ollut ymmärtänyt siitä aivan kaikkia sanoja. Hänen mukaansa tekstin ”pääkonsepti” tuli ajoittaisista vaikeista sanoista huolimatta kuitenkin selväksi.

Tämä tutkimus herätti myös kysymyksen siitä, miten tarpeellista tai kannattavaa oppikirjatekstien selkoistaminen on S2-opiskelijoiden näkökulmasta. Erityistä tukea tarvitsevalle opiskelijalle on tietysti aina oltava tarjolla hänen tarpeitaan vastaavaa apumateriaalia. Silti, kuten luvussa 2.1 tuli ilmi, selkokieltä on kritisoitu muun muassa siitä, että se yksinkertaistaa kieltä liikaa eikä altista kielenoppijoita rakenteille, joita heidän on kuitenkin tarkoitus oppia jossakin vaiheessa (Ross ym. 1994: 3). Anu Pöntisen (2019: 37–38) tutkimuksessa mukana olleet äidinkielen ja kirjallisuuden opettajat mainitsivat helpotetun materiaalin käyttämisen olevan pitkällä tähtäimellä kannattamatonta, koska se ei kehitä oppilaiden kielitaitoa tarpeeksi, minkä vuoksi sen sijasta tulisi käyttää mieluummin autenttisia opetusmateriaaleja. Tätä on erityisen tärkeää pohtia S2-opiskelijan jatkokoulutusmahdollisuuksia ajateltaessa: suomenkielisiin jatko-opintoihin pääseminen ja niissä pärjääminen edellyttävät yleiskielen hallintaa, koska selkokielisiä oppikirjoja ei ole saatavilla.

Tämän tutkimuksen perusteella etenkin B-tasolla olevien kielitaito on jo niin hyvä, että heidän opetuksessaan olisi kenties hyödyllisintä käyttää vain autenttisia yleiskielisiä tekstejä, jotka tukisivat heitä kielen oppimisessa ja yleiskielisten tekstien rakenteiden ja sanaston ymmärtämisessä. Toisaalta on muistettava, ettei selkokieltä ole kielenoppijoiden kohdalla tarkoitettukaan pysyvään käyttöön: tarkoituksena on, että selkokieltä käytetään apuna kielen oppimisen alkuvaiheessa, kun yleiskieliset tekstit ovat ymmärrettävistä syistä vielä liian vaikeita. Haasteeksi muodostuu siis se, missä vaiheessa ja miten selkokielestä kannattaa siirtyä yleiskieleen. Tämä jää lähes kokonaan opettajan harkinnan ja ammattitaidon varaan. Olisikin kiinnostavaa tutkia, miten ja milloin S2-opettajat käytännössä toteuttavat tällaisen hyppäyksen selkokielestä yleiskieleen ja miten opiskelijat siihen suhtautuvat.

Tämä tutkielma on raottanut hieman selkokielen ymmärrettävyyden tasoa S2-opiskelijoilla. Tutkimuksessa tuli ilmi, ettei selkokieli ole yksiselitteisen helppoa ymmärtää silloinkaan, kun kyseessä ovat alkeistason ohittaneet opiskelijat. Siksi voisi olla hyödyllistä tutkia enemmän sitä, mitkä rakenteelliset ja sanastolliset tekijät lisäävät tai vähentävät selkokielen ymmärrettävyyttä nimenomaan S2-opiskelijoiden näkökulmasta. Tätä voisi testata esimerkiksi erilaisilla selkotekstin versioilla, joista yhdessä olisi paljon lainasanoja ja toisessa enemmän kotoperäisiä sanoja. Jonkin verran tutkimusta aiheesta jo on: esimerkiksi Dahlgrenin (2019) tutkimuksessa S2-vastaajille aiheuttivat hankaluuksia erityisesti suomalaisen kulttuuriin liittyvät sanat.

Tähän tutkimukseen osallistuneiden opiskelijoiden lukutaidon taso heidän ensikielellään ei ole tiedossa tutkimuksen toteuttajalla, joten on mahdotonta sanoa, mikä heidän vastauksissaan johtuu lukutaidon ja mikä kielitaidon vahvuudesta tai toisaalta heikkoudesta. Lukutestin yhteyteen olisikin kenties voinut liittää jonkinlaisen opiskelijan oman arvion siitä, millainen hänen lukutaitonsa ensikielellä on, vaikkei se kovin tarkka arvio olisikaan ollut. Kuten luvussa 2.2 tuli ilmi, luku- ja kielitaidon välinen suhde L2-lukemisessa on kiistanalainen. Mikäli tätä haluaisi tutkia nimenomaan suomen kielen näkökulmasta, olisi hyödyllistä tehdä S2-lukemista mittaavien kysymysten ohessa myös L1-lukemista mittaavia kysymyksiä. Tämä kuitenkin vaatisi tutkijalta taitoa tehdä luetun ymmärtämisen testi suomen kielen lisäksi vähintään yhdellä muulla kielellä niin, että hän ymmärtäisi vieraskielisen tekstin ja vastaukset ja pystyisi mahdollisesti myös keskustelemaan vastaajien kanssa heidän ensikielellään. Haasteista huolimatta tällainen tutkimus valottaisi, missä määrin kielitaidon vahvuus tai heikkous vaikuttaa L2-lukemiseen ja mikä taas on perua lukutaidon tasosta ensikielellä.

Koska kielenoppijat ovat yksi selkokielen suurimmista kohderyhmistä, tutkimusta aiheesta ja erityisesti heidän kielellisistä tarpeistaan ja kokemuksistaan tarvitaan vielä paljon lisää. Kohderyhmän edustajia tulisi myös ottaa aktiivisemmin mukaan selkokielen kehittämiseen ja tutkimukseen. Kielelliset vaikeudet ovat yksi syrjäytymiseen vaikuttavista tekijöistä (Leskelä 2019: 56) – kaikkien yhteiskunnan eri ihmisryhmien ymmärrettävissä ja saavutettavissa olevassa viestinnässä on siis kyse tasa-arvosta ja yhdenvertaisuudesta, jotka tulee ottaa vakavasti.

Aineistolähteet

HANSKA, JUSSI – JALONEN, KIMMO – RIKALA, JUHAPEKKA – WALTARI, ANU 2013: *Memo 7 Historia*. Helsinki: Edita Publishing Oy.

Lähteet

ARO, MIKKO 2004: *Learning to read – The effect of orthography*. Jyväskylä Studies in Education Psychology and Social Research 237. Väitöskirja. Jyväskylän yliopisto.

ARO, TUIJA – TORPPA, MINNA 2020: Luetun ymmärtäminen ja strategiat. Teoksessa Seija Tuovila, Leila Kairaluoma & Virva Majonen (toim.) *Luku- ja kirjoitustaidon pedagogikkaa yläkouluun*, s. 19–31. Lapin yliopisto.

ALDERSON, CHARLES J. – HAAPAKANGAS, EEVA-LEENA – HUHTA, ARI – NIEMINEN, LEA – ULLAKONOJA, RIIKKA 2015: *The diagnosis of reading in a second or foreign language*. New York: Routledge.

DAHLGREN, SONJA 2019: Selkokieltä S2-oppijalle – kaikille selviä hallinnollisia tekstejä. *Puhe ja kieli* 39 (4), s. 325–344.

Edita n.d.: Memo – Historian ja yhteiskuntaopin taidot haltuun. <https://shop.edita.fi/oppiminen/perusopetus/kirjasarjat/memo>. Viitattu 13.1.2021.

Euroopan neuvosto 2020: Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment. Euroopan neuvosto: Strasbourg. <https://rm.coe.int/common-european-framework-of-reference-for-languages-learning-teaching/16809ea0d4>. Viitattu 22.3.2021.

GEHRING, SONJA – HEINZMANN, SANNA – PÄIVÄRINNE, SARI – UDD, TAIJA 2019: *Suomen mestari 3: Suomen kielen oppikirja aikuisille*. Helsinki: Otava.

- GRABE, WILLIAM – FREDRICKA L. STOLLER 2020: *Teaching and researching reading*. 3. painos. New York: Routledge.
- HAKULINEN, AULI 1982: Mikä tekee lauseista/virkkeistä tekstin. – Jorma Tommola & Raija Ruusuvuori (toim.) *Näkökulmia kirjoitettuun kieleen*. AFinLA n:o 33, s. 5–11.
- HIIDENMAA, PIRJO 2001: Poimintoja virkakielen rekisteristä. Teoksessa Vesa Heikkinen, Pirjo Hiidenmaa & Ulla Tiililä (toim.) *Teksti työnä, virka kielenä*, s. 35–63. 2. painos. Helsinki: Gaudeamus.
- ITKONEN, MARKUS 2006: Typografia ja luettavuus. Teoksessa Leela Laura Leskelä & Hannu Virtanen (toim.) *Toisin sanoen. Selkokielen teoriaa ja käytäntöä*, s. 72–86. Helsinki: Opike / Kehitysvammaliitto ry.
- JUUSOLA, MARKKU 2019: Selkokielen tarvearvio 2019. Selkokeskus. Helsinki: Kehitysvammaliitto ry. <https://selkokeskus.fi/wp-content/uploads/2019/02/Tarvearvio-2019.pdf>. Viitattu 10.1.2021.
- KANANEN, LAURA – TUISKU, SARA 2014: *Tietoa antavan tekstin ymmärrettävyys aikuisten alkeistason S2-oppijoiden näkökulmasta*. Maisterintutkielma. Jyväskylän yliopiston kielten laitos.
- KARVONEN, PIRJO 1991: Kieliopillinen metafora ja sen vaikutukset tekstissä. Teoksessa Tapani Lehtinen & Susanna Shore (toim.) *Kieli, valta ja eriarvoisuus: Esitelmää 18. kielitieteen päiviltä*, s. 149–165. Kieli 6. Helsingin yliopiston suomen kielen laitos.
- KARVONEN, PIRJO 1995: *Oppikirjateksti toimintana*. Suomalaisen Kirjallisuuden Seuran Toimituksia 632. Helsinki: SKS.
- KASTARI, MERVI 2019: Aikuisten S2-oppijoiden kielenoppimisen kokemuksia selkomukautetun kaunokirjallisuuden parissa. *Puhe ja kieli* 39 (4), s. 345–366.
- KASTARI, MERVI 2020: S2-lukija tulkitsijana selkomukautetun kaunokirjallisuuden lukupiirissä. – Heli Paulasto & Sari Pöyhönen (toim.) *Kieli ja taide – soveltavan*

kielentutkimuksen ja taiteen risteämiä. AFinLA-e. Soveltavan kielitieteen tutkimuksia n:o 74, s. 84–107.

Kela 2021: Lääkekorvaukset. <https://www.kela.fi/laakkeet>. Viitattu 7.1.2021.

Kela n.d.: Lääkekorvaukset. <https://www.kela.fi/web/selkosuomi/laakekorvaukset>. Viitattu 7.1.2021.

KODA, KEIKO 2007: Reading and language learning: Crosslinguistic constraints on second language reading development. *Language learning* 57, s. 1–44.

KULKKI-NIEMINEN, AULI – LESKELÄ, LEEALaura 2012: Selkoistaminen ja tekstilajit. Teoksessa Vesa Heikkinen, Eero Voutilainen, Petri Lauerma, Ulla Tiililä & Mikko Lounela (toim.) *Genreanalyysi – tekstilajitutkimuksen käytäntöä*, s. 545–574. Kotimaisten kielten keskuksen verkkojulkaisuja 29.

KURKI, TOMMI – MUSTANOJA, LIISA 2020: Haastattelu aineistonkeruun metodina sosiolingvistiikassa. Teoksessa Milla Luodonpää-Manni, Markus Hamunen, Reetta Konstenius, Matti Miestamo, Urpo Nikanne & Kaius Sinnemäki (toim.) *Kielentutkimuksen menetelmiä I–V*, s. 274–312. Suomalaisen Kirjallisuuden Seuran Toimituksia 1457. Helsinki: SKS.

LAUFER, BATIA 1992: How much lexis is necessary for reading comprehension? Teoksessa Pierre J. L. Arnaud & Henri Béjoint (toim.) *Vocabulary and applied linguistics*, s. 126–132. London: Palgrave Macmillan.

LESKELÄ, LEEALaura 2019: *Selkokieli. Saavutettavan kielen opas*. Helsinki: Opik / Kehitysvammaliitto ry.

LESKELÄ, LEEALaura 2020: Selkokieli Euroopassa -kirjahanke kokoaa tietoa eri maista. Blogikirjoitus 4.5.2020. <https://blogs.helsinki.fi/klaara-network/2020/05/>. Viitattu 26.3.2021.

- NIEMINEN, LEA – HUHTA, ARI – ULLAKONOJA, RIITTA – ALDERSON, CHARLES 2011: Toisella ja vieraalla kielellä lukemisen diagnosointi – DIALUKI-hankkeen teoreettisia ja käytännöllisiä lähtökohtia. – Esa Lehtinen, Sirkku Aaltonen, Merja Koskela, Elina Nevasaari & Mariann Skog-Södersved (toim.) AFinLA-e: *Soveltavan kielitieteen tutkimuksia n:o 3*, s. 102–115.
- PITKÄNEN-HUHTA, ANNE 1997: Vieraalla kielellä lukeminen: kognitiivinen taito vai sosiaalinen käytäntö? – Anna Mauranen & Tiina Puurtinen (toim.) *Translation – acquisition – use*. AFinLA n:o 55, s. 191–201.
- PÖNTINEN, ANU 2019: S2-oppilaiden ja heidän opettajiensa kokemukset kielenoppimisesta integroidussa äidinkielen ja kirjallisuuden ryhmässä. Maisterintutkielma. Jyväskylän yliopisto.
- RAPATTI, KATRIINA 2008: Tekstin vuorovaikutteisuus avaimena ymmärtämiseen. Teoksessa Johanna Tanner & Marja Kokkonen (toim.) *Kielenopetus, kielitaito ja tutkimus*, s. 69–108. Kakkoskieli 6. Helsingin yliopiston suomen kielen ja kotimaisen kirjallisuuden laitos.
- RAPATTI, KATRIINA 2014: Monipuoliset tekstilajitaidot kaikissa oppiaineissa. Teoksessa Susanna Shore & Katriina Rapatti (toim.) *Tekstilajitaidot: Lukemisen ja kirjoittamisen opetus koulussa*, s. 145–160. Helsinki: Äidinkielen opettajain liitto.
- ROOS, CATHRYN – ROOS, GREGORY 2019: The L2 reading experience. Teoksessa Cathryn Roos & Gregory Roos (toim.) *Real science in clear English*, s. 23–39.
- ROSS, STEVEN – LONG, MICHAEL H. – YANO, YASUKATA 1994: The effects of simplified and elaborated texts on foreign language reading comprehension. *Language learning* 44 (2), s. 189–219.
- RUUSUVUORI, JOHANNA – NIKANDER, PIRJO 2016: Puheen litterointikäytännöistä eri tutkimustarkoituksiin. Teoksessa Liisa Tiittula & Pirkko Nuolijärvi (toim.) *Puheesta tekstiksi – Puheen kirjallisen esittämisen alueita, keinoja ja rajoja*, s. 63–86. Suomalaisen Kirjallisuuden Seuran toimituksia 1424. Helsinki: SKS.

Selkokeskus 2016: Selkokieli opetuksessa. <https://selkokeskus.fi/selkokieli/selkokieli-vuorovaikutuksessa/selkokieli-opetuksessa/>. Viitattu 10.4.2021.

Selkokeskus 2019: Selkokeskuksen toimenpideohjelma. Selkokielen edistäminen Suomessa vuosina 2019–2022. Selkokeskus / Kehitysvammaliitto ry. <https://selkokeskus.fi/wp-content/uploads/2019/02/Selkokielen-toimenpideohjelma-2019.pdf>. Viitattu 10.1.2021.

Selkokeskus 2020a: Teoriakirjoja ja opinnäytetöitä. <https://selkokeskus.fi/selkokieli/teoriakirjallisuutta/>. Viitattu 5.4.2021.

Selkokeskus 2020b: Selkojulkaisun typografia ja taitto. <https://selkokeskus.fi/selkokieli/selkojulkaisun-ulkoasu/selkojulkaisun-typografia/>. Viitattu 10.3.2021.

Selkomittari 2018. Helsinki: Selkokeskus / Kehitysvammaliitto ry. https://selkokeskus.fi/wp-content/uploads/2018/10/SELKOMITTARI_2018_11.10.18.pdf. Viitattu 25.1.2021.

Tilastokeskus 2020: Liitetaulukko 2. Väestö kielen mukaan 1980–2019. http://tilastokeskus.fi/til/vaerak/2019/vaerak_2019_2020-03-24_tau_002_fi.html. Viitattu 19.3.2021.

TUKIA, KAISA – AALTO, EIJA – MUSTONEN, SANNA 2007: S2-oppilas lukijana: Miten opetan tekstinymmärtämisen taitoja? *Virke* 4/2007, s. 32–36.

UOTILA, ELIISA 2012: *Selkokieltä esitteillä – Kelan selkokielisten ja yleiskielisten esitteiden tekstuaalinen analyysi*. Pro gradu -tutkielma. Helsingin yliopiston suomen kielen, suomalais-ugrilaisten ja pohjoismaisten kielten ja kirjallisuuksien laitos.

VAURIO, LEENA 1998: *Lexical inferencing in reading in English on the secondary level*. Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research 145. Väitöskirja. Jyväskylän yliopisto.

VASILE, SONJA 2019: *”Luen vain kirjaimia” – Tapaustutkimus S2-oppijan tavasta ymmärtää selkotekstiiä*. Kandidaatintutkielma. Helsingin yliopisto.

VISK = Auli Hakulinen, Maria Vilkuna, Riitta Korhonen, Vesa Koivisto, Tarja Riitta Heinonen ja Irja Alho 2004: Iso suomen kielioppi. Helsinki: SKS. Verkkoversio. <http://scripta.kotus.fi/visk>.

VÄHÄPASSI, ANNELI 1987: *Tekstinymmärtäminen: tekstinymmärtämisen tasosta suomalaisessa peruskoulussa*. Tutkimuksia 10. Jyväskylän yliopisto.

Liite 1: Lukutesti

Kirkko keskellä kylää

Kirkolla oli tärkeä rooli 1800-luvun Suomessa. Kirkon asemaa kuvasti hyvin se, että niin Suomen pienissä kaupungeissa kuin maaseudullakin kirkkorakennus sijaitsi asuinkeskusten keskeisimmällä paikalla, ”keskellä kylää”. Kirkkoherran johtamissa pitäjänkokouksissa päätettiin yhteisön asioista, kuten köyhäinhoidosta, teiden ylläpidosta ja siltojen rakentamisesta.

Kirkko huolehti myös kansan opettamisesta. Seurakuntien työntekijät, yleensä lukkarit, kiersivät kylästä kylään antamassa yksinkertaista opetusta luku- ja kirjoitustaidossa sekä kristinopissa. Lukkarin jälkeen kylään saapui pappi pitämään kinkereitä ja testaamaan opittuja taitoja. Kinkereitä jännitettiin viikkoja etukäteen, sillä niissä taitonsa todistaneet saivat kirkonkirjoihin merkinnän, joka oli naimisiinmenon edellytys. Vaikka oppimistavoitteet olivat nykyiseen peruskouluun verrattuna vaatimattomia, kirkon antaman opetuksen ansiosta lukutaitoisten osuus oli Suomessa Euroopan korkeimpia.

Jumalanpalvelukseen osallistuminen kuului kiinteästi 1800-luvun suomalaisten arkielämään. Sunnuntaijumalanpalvelukseen kuljettiin säännöllisesti pitkienkin matkojen takaa, koska kirkossa tavattiin muita pitäjän asukkaita ja kuultiin uutisia kotikylästä ja suuresta maailmasta. Kirkolla oli tärkeä rooli myös virallisessa tiedonvälityksessä, sillä saarnastuoleistaan käsin kirkkoherrat lukivat niin keisarin kuin senaatinkin tiedotukset.

1. Kinkereissä piti

- a) mennä naimisiin.
- b) näyttää, mitä oli oppinut.
- c) opetella lukemaan ja kirjoittamaan.

2. Ihmiset kävivät kirkossa

- a) koska oli pakko.
- b) koska siellä näki ystäviä.
- c) koska siellä kerrottiin ajankohtaisia asioita.

Kirkon asema muuttui, kun hallintoa uudistettiin vuonna 1865. Silloin jokaiseen seurakuntaan piti perustaa kunta. Asukkaat kokoontuivat kuntakokouksiin

päättämään sairaanhoidosta, köyhäinhoidosta ja palotoimesta. Kaupungeissa alkoivat toimia valtuustot, jotka päättivät kaupunkilaisten yhteisistä asioista.

Kuntakokouksiin ja valtuuston valitsemiseen saivat osallistua veroa maksavat asukkaat. Veroa maksoivat maanomistajat, tehtailijat ja kauppiaat. Äänimäärä oli sidottu maksettujen verojen määrään.

3. Kun kunnat perustettiin

- a) kirkon valta heikentyi.**
- b) kirkon valta voimistui.**
- c) kirkkoa ei enää ollut.**

4. Vaaleissa

- a) ihmisillä oli yksi ääni.**
- b) ihmisillä voi olla monta ääntä.**

Myös kansanopetus annettiin kuntien tehtäväksi. Uusi nelivuotiseksi tarkoitettu kansakoulu oli kaikille tytöille ja pojille avoin opinahjo. Uutta kansakoulussa oli se, että se mahdollisti säännöllisen koulunkäynnin kaikille ja vieläpä suomen kielellä. Käytännössä läheskään kaikki lapset eivät heti päässeet opintielle. Vuoden 1866 kansakouluasetus nimittäin velvoitti vain kaupungit perustamaan kansakouluja, kun taas maaseudulla kansakoulujen perustaminen oli pitkään vapaaehtoista. Monessa maalaiskunnassa isännät pelkäsivät koulun rakentamisen nostavan veroja, joten lapset saivat tyytyä perinteisiin lukkareiden vetämiin kiertokouluihin.

Koulupakkoa ei ollut, vaan vanhemmat saivat päättää, lähettivätkö he lapsensa kouluun. Monen vanhemman mielestä koulunkäynti oli turhan hieno harrastus tavallisen kansan lapsille, ja osa perheistä katsoi tarvitsevansa lapsiaan talon töissä. Talonpojan arjessa koulun opettamista tiedoista ja taidoista ei nähty olevan mitään hyötyä. Viimeistään pitkät matkat ja kehnat kulkuyhteydet estivät monen halukkaan lapsen koulunkäynnin.

5. Vuonna 1866 päätettiin, että

- a) opiskelemisen piti olla mahdollista kaikille.**
- b) kouluja piti rakentaa koko Suomeen.**
- c) kouluja piti rakentaa vain maaseudulle.**

6. Koulussa opiskelivat

- a) kaikki suomalaiset tytöt ja pojat.
- b) yleensä vain kaupunkilaiset pojat.
- c) yleensä vain kaupunkilaiset pojat ja tytöt.

Myös kulkuyhteyksiä kehitettiin. Sisävesien laivaliikenne ja tavaroiden kuljetus helpottui, kun kaivettiin uusia kanavia. Tärkein oli Saimaan kanava.

Maan ensimmäinen rautatie rakennettiin Helsingin ja Hämeenlinnan välille.

Rataverkkoa myös laajennettiin nopeasti. Rata ulottui Viipurin kautta Pietariin sekä Tampereelle ja Turkuun 1870-luvun lopulla.

7. Uusia kanavia rakennettiin

- a) Suomen sisällä.
- b) Suomesta Eurooppaan.
- c) Suomen ja Pohjoismaiden sisällä.

8. "Rataverkko" tarkoittaa

- a) juna- ja bussiliikennettä.
- b) junaliikennettä.
- c) bussiliikennettä.